Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8370119
Centre d'intérêt: 260

Drapeau, Géraldine.

Evaluation des modèles d'intervention dans l'emploi de la formule du dénombrement flottant : première partie, 1979-1980 / [Géraldine Drapeau] . -- Québec : Ministère de l'éducation, Service de la recherche ; Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de l'adaptation, 1980.
221 p. : ill. ; 28 cm.

Code: 28-1490. Bibliogr.: p. 119-121.

ISBN 2-550-04439-8

Cote Dewey: 371.9'046'09714/D765e Cote LC: LC/4706/.C38

Descripteur(s): *Enfance inadaptée *Difficulté d'apprentissage *Retard scolaire *Modèle *Organisation pédagogique *Questionnaire *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Dénombrement flottant

Le dénombrement flottant (DF) est un moyen privilégié d'offrir de l'aide aux élèves des classes régulières qui manifestent des retards ou des difficultés d'apprentissage. Le présent rapport veut cerner suivant quelles modalités particulières ou quels modèles concrets d'intervention pédagogique, le dénombrement flottant s'applique dans des écoles typiques qui ont adopté cette formule depuis un certain temps. Pour ce faire l'étude veut, dans un premier temps, procéder à une description complète des modèles actuels et, dans un deuxième temps, évaluer ces modèles au plan de l'apprentissage de la lecture et du degré d'adaptation.

Les instruments de recherche prévus à l'origine incluaient: 1. un questionnaire à l'intention des enseignants en DF, afin de recueillir les données nécessaires à la définition des modèles existants; 2. en ce qui concerne les enfants-cibles, un test de progrès en lecture, une grille d'observation des comportements et un test sociométrique et de perception sociométrique. Le questionnaire (reproduit en annexe) a été distribué au début de 1980; 57 enseignants sur 110 y ont répondu. Cependant l'opposition suscitée par cette démarche a entraîné l'abandon des autres tests prévus et la deuxième étape de l'étude (qui fait l'objet d'un autre document) a adopté des objectifs et des modalités modifiés.

L'étude fournit un tableau significatif et détaillé de 63 modèles utilisés à la CECM et d'autres renseignements pertinents. Elle ne précise cependant pas la dynamique qui sous-tend l'utilisation de ces modèles, les obstacles qui se présentent et les éléments qui facilitent l'action rééducative. Elle n'inclut aucun jugement de la part des agents impliqués: enfants, enseignants, parents, directions, professionnels non

enseignants, etc... Pour répondre à ces lacunes, la deuxième étape de la recherche recourra à une méthode qualitative.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Notice(s) connexe(s): 8370120
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370119

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Service de la recherche

ÉVALUATION DES MODÈLES D'INTERVENTION DANS L'EMPLOI DE LA FORMULE DU DÉNOMBREMENT FLOTTANT

(Première partie, 1979-1980)

AVRIL 1981

E D U Q 8370119

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Service de la recherche

ÉVALUATION DES MODÈLES D'INTERVENTION DANS L'EMPLOI DE LA FORMULE DU DÉNOMBREMENT FLOTTANT

(Première partie, 1979-1980)

AVRIL 1981

Ce rapport a été rédigé par

Mme Géraldine Drapeau

Dépôt légal: second trimestre 1981
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN: 2-550-04439-8

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Education, 1981

PREFACE

Cette étude sur le dénombrement flottant et ses diverses formes a été réalisée au service de l'adaptation scolaire de la Commission des écoles catholiques de Montréal, à la demande du service de la recherche (secteur planification) du ministère de l'Education. Quelques commentaires sur les circonstances qui ont motivé l'entreprise sont susceptibles d'en faciliter la compréhension et d'en préciser l'usage possible.

Cette enquête a été entreprise d'abord et avant tout dans le contexte des travaux en cours au Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation (C.O.P.I.E.), travaux portant sur l'inadaptation scolaire. Cet organisme de coopération, auquel le service de la recherche fournit une collaboration substantielle, doit examiner en particulier le rapport entre les caractéristiques de l'organisation scolaire, d'une part, et les manifestations de l'inadaption scolaire en termes de difficultés d'apprentissage d'autre part.

Il est apparu assez rapidement, dans l'examen de la situation entrepris par le C.O.P.I.E., que la pratique du dénombrement flottant semblait représenter un mode d'intervention chargé de potentiel en ce qui regarde les difficultés d'apprentissage, mais en même temps, une réalité qui demeure problématique à plusieurs titres. D'où l'intérêt de l'observer plus rigoureusement et d'en dégager systématiquement les traits fondamentaux.

Les aspects problématiques du dénombrement flottant qui ont suscité cette initiative de recherche sont essentiellement les suivants.

En premier lieu, les éléments de définition du dénombrement flottant sont demeurés jusqu'ici plutôt de type administratif, par référence à des règles déterminant des postes d'enseignants et de spécialistes, que de nature pédagogique. Il est important de clarifier pour lui-même le rôle exercé et les moyens généralement mis en oeuvre.

En second lieu, la nouvelle politique concernant l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, présentée en novembre 1978, s'est trouvée à placer la formule du dénombrement flottant au premier plan de l'actualité, comme mode d'intervention permettant de recourir beaucoup moins fréquemment aux classes spéciales.

Le présent rapport répond donc à la question: suivant quelles modalités particulières, ou quels modèles concrets d'intervention pédagogique, le dénombrement flottant s'applique-t-il dans des écoles typiques qui ont adopté cette formule depuis un certain temps? Les écoles de la C.E.C.M. ont paru constituer un terrain d'enquête assez ample pour faire connaître à la fois les modalités relativement dominantes et les cas d'espèce significatifs.

Cette clarification d'une pratique extrêmement diversifiée aurait dû permettre, en un second temps, de comparer les mérites respectifs des principales façons d'agencer les interventions pédagogiques. Cette recherche continue, selon des modalités un peu différentes de celles qui étaient prévues initialement. Nous croyons que les résultats d'enquête consignés ici demeurent pertinents pour quiconque se soucie de discerner comment se caractérise la pratique de son équipe éducative, de sa commission scolaire, de sa région, par rapport à une gamme très large de possibilités. Le rapport final, à venir, permettra sans doute d'éclairer le possible et le souhaitable à partir de l'analyse des pratiques pédagogiques existantes.

Norman Ryan, Directeur
Service de la recherche

R E M E R C I E M E N T S

Nous voulons ici exprimer notre reconnaissance à Monsieur Marcel St-Jacques, directeur de la Divison des ressources et du développement à la C.E.C.M. qui a su si bien nous guider et nous soutenir dans nos démarches et à Mia Toker, professeur en Orthopédagogie à l'Université de Montréal, pour ses conseils pratiques et judicieux. Nous tenons également à remercier les Conseillers pédagogiques en enfance inadaptée de la C.E.C.M. et tous les professeurs en Dénombrement flottant qui nous ont permis, grâce à leur précieuse collaboration, de mener à terme cette première année d'étude.

Nous voulons également remercier le Responsable et le personnel du Centre des Ressources de la C.E.C.M. et Suzanne Laporte, secrétaire, dont la bienveillante collaboration et la compétence ont permis la dactylographie et la mise en pages de nos travaux.

Nous remercions enfin toutes les personnes qui de près ou de loin ont contribué à la bonne marche de cette étude.

* * * * * * * * * * * * * * *

TABLE DES MATIERES

		Pages
I -	L'ETUDE	11
	1. Historique de la formule en "D.F."	13
	2. Les objectifs de l'étude	14
	3. Les instruments de recherche proposés	14
II -	CALENDRIER DES REALISATIONS	15
	A. Première opération	17
	1. Sensibilisation	17
	2. Attitude des professeurs en D.F., des C.P.E.I. et des autres chercheurs	17
	B. Deuxième opération	18
	L'instrument de recherche no 1	18
	1. Le questionnaire	18
	2. Problématique soulevée lors de la distribution du questionnaire	21
	3. Conséquences de cette problématique sur notre étude..	22
	Tableau no 1	
	Compilation des questionnaires par Région ...	23
III -	REPRESENTATION DES MODELES EN DENOMBREMENT FLOTTANT A LA C.E.C.M.	25
	Tableau no 2 (Région Ouest)	31
	Tableau no 3 (Région Est)	35
	Tableau no 4 (Région Nord)	39
	Tableau no 5 (Région Centre)	41

IV - FREQUENCE DES MODELES REPRESENTES PAR LES PROFESSEURS EN "D.F." A LA C.E.C.M. 43

Tableau no 6 47

V - ANALYSE DES MODELES REPRESENTES 51

Tableau no 7 - Modèles ou modalités non spécifiques. 55

VI - IDENTIFICATION DES MODELES FONDAMENTAUX EN "D.F." A LA C.E.C.M. 57

Tableau no 8 59

Critères de choix des modèles fondamentaux 61

VII - IDENTIFICATION DES MODELES FONDAMENTAUX MESURABLES EN "D.F." APPROCHE STRUCTURALE 65

VIII- PROBLEMATIQUE DE LA MESURE ET DE L'EVALUATION 69

A. Au niveau de l'approche structurale 71

B. Au niveau de l'approche pédagogique 73

C. Au niveau des instruments de mesure 73

1. En lecture 73
2. En mesure d'adaptation 78
3. En sociométrie 82

IX - PROSPECTIVES DE LA MESURE EN DEUXIEME ANNEE 85

X - CONCLUSION 89

XI - REFERENCES 97

Rubrique des ouvrages 99

Tests 100

ANNEXE I: 101

ANNEXE II: 105

ANNEXE III: 113

APPENDICE

Pages

Autres renseignements colligés du questionnaire sur les professeurs et la formule en D.F. 143

1. Formation et expérience des professeurs en D.F.

Tableau no 9 145

2. Le choix du ou des modèles courants

Tableau no 10 147

3. Les programmes en D.F. comparés à ceux du professeur régulier

Tableau no 11 149

4. Les méthodes en D.F. comparées à celles du professeur régulier

Tableau no 12 151

5. Les instruments en D.F. comparés à ceux du professeur régulier

Tableau no 13 153

6. La responsabilité de la définition du modèle de service

Tableau no 14 155

7. Le temps de la tâche répartie selon les niveaux

Tableau no 15 157

8. La formation

Tableau no 16 159

9. Les réunions

Tableau no 17 161

* * * * * * * * *

I - L'ETUDE

I - L'ETUDE

1. Historique de la formule en D.F.

Le dénombrement flottant a été depuis une dizaine d'années un moyen privilégié d'offrir de l'aide aux élèves des classes régulières qui manifestent des retards ou des difficultés d'apprentissage.

A la C.E.C.M. la formule en D.F. a évolué sensiblement. Au début elle ne concernait que les élèves du 1er cycle et ne portait que sur la lecture. Ensuite la mesure s'est quelque peu étendue au 2e cycle et le travail s'est fait également en mathématiques.

Aujourd'hui la règle administrative utilisée permet d'affirmer que cette formule est largement répandue dans le milieu.

Les directives ministérielles concernant son application n'ont jamais eu, aux dires des principaux responsables à la C.E.C.M., de caractère officiel. Seules des ententes intervenues entre le Ministère et la C.E.C.M. ont défini la formule en D.F. En font foi, les documents suivants:

Explication des fonctions et responsabilités propres à l'instituteur spécialisé en rééducation (article 8-1.03 du décret 3811-72(Annexe I)

La rééducation par la formule du dénombrement flottant de Clément Thibert (Annexe II).

Malgré l'existence de ces directives, on remarque un grand nombre de variations dans l'application de la formule en D.F. Ces variations concernent les modalités d'intervention, l'organisation du service et les populations-cibles. La souplesse d'application de la formule en D.F. a donc permis le développement de services selon plusieurs modèles qui sont présentés comme les meilleurs par chacun des tenants de l'une ou l'autre école.

L'énoncé d'une nouvelle politique du Ministère et du plan d'action qui favorise la prévention, l'intégration et ce partant d'une certaine normalisation appelle une étude systématique de la formule en D.F. afin de procéder à une analyse complète de celle-ci et éventuellement d'identifier les approches à privilégier.

2. Les objectifs de l'étude

L'étude entreprise à la C.E.C.M. avait pour objectif de décrire et d'analyser d'une façon systématique la formule en D.F. afin de proposer au milieu de la pratique scolaire les modèles d'utilisation qui pourraient paraître comme les plus probants tout en favorisant la prévention et la normalisation d'élèves qui auraient pu devenir inadaptés. Pour ce faire l'étude veut, dans un premier temps, procéder à une description complète des modèles actuels et dans un deuxième temps évaluer ces modèles au plan de l'apprentissage de la lecture et du degré d'adaptation. (Annexe III)

3. Les instruments de recherche proposés

A. A l'intention des professeurs en D.F.

- Questionnaire qui fournira les données nécessaires à la définition des modèles existants et des données complémentaires qui seront utilisées pour établir le champ expérimental de l'étape suivante.

B. A l'intention des enfants-cibles

- Un test en lecture pouvant situer le progrès dans l'apprentissage de chaque enfant à l'intérieur d'un modèle déterminé faisant partie du champ expérimental.

- Une grille d'observation des comportements se référant au choix des critères d'adaptation à l'intérieur des modèles évalués.

- Un test sociométrique et de perception sociométrique, 3ième outil d'évaluation des modèles de base. Le test sociométrique permettra de mesurer l'importance de l'organisation sociale et de situer chacun des enfants-cibles à la lumière des attractions et des répulsions qui vont se manifester à l'intérieur des modèles retenus. Le test de perception sociométrique fournira la connaissance de la manière dont la relation est perçue par les enfants-cibles. Souvent ce deuxième test vient expliciter le pourquoi de telle attitude sociale en établissant l'écart entre le vécu et la croyance de ce qui est ou au contraire l'adéquation.

II - CALENDRIER DES REALISATIONS

II - CALENDRIER DES REALISATIONS

A. Première opération

1. Sensibilisation du milieu

Une partie du travail de cette première année a consisté à sensibiliser les personnes directement impliquées dans notre étude. Nous avons donc pris contact avec les conseillers pédagogiques en enfance inadaptée de la C.E.C.M. afin de leur faire saisir l'ensemble des opérations et ainsi s'assurer leur collaboration nécessaire à la bonne marche de l'étude.

Au même titre nous avons sensibilisé les professeurs en dénombrement flottant en nous servant des périodes de rencontres régulières. Auparavant ils avaient été informés par leur C.P.E.I. de l'existence de cette étude, spécialement à l'occasion du Mini-colloque en D.F. tenu à la C.E.C.M. les 25 et 26 octobre 1979.

Nous avons également sensibilisé d'autres personnes que la recherche concernait d'une façon ou d'une autre soit en les informant, soit en les utilisant comme personne-ressources du fait de leur connaissance pratique du milieu.

2. Attitude des professeurs en D.F., des C.P.E.I. et des autres chercheurs

a) Attitude des professeurs en D.F.

Les professeurs en D.F. ont manifesté une attitude ambivalente. D'un côté, l'étude les a intéressés, d'un autre côté ils l'ont redoutée dans ses objectifs. En effet les professeurs souhaitent que l'étude leur soit profitable en leur fournissant des données utiles qui pourraient les rassurer ou les orienter dans leur approche respective, mais ils redoutent:

1) que l'objectif de l'étude soit orienté vers une remise en question de la formule actuelle qu'ils jugent, de façon générale, satisfaisante,

2) que l'objectif de l'étude vise à imposer un modèle unique,

3) que l'objectif de l'étude soit d'arriver finalement à faire disparaître cette formule,

4) que l'objectif de l'étude soit un moyen d'évaluer leur propre action.

D'autres aspects de cette problématique seront exposés sous le titre: Problématique soulevée lors de la distribution du questionnaire.

b) Attitude des C.P.E.I.

Les conseillers pédagogiques en enfance inadaptée de la C.E.C.M. ont été perplexes quant à la possibilité de décrire, de mesurer et d'évaluer les modèles en D.F. d'une manière scientifique. En réaction aux attitudes négatives face à la participation dans certaines régions, plusieurs ont été tentés d'abandonner leur soutien à cette démarche.

c) Attitude des autres chercheurs

Au niveau des autres chercheurs de la C.E.C.M. l'étude est apparue fort complexe. La formule n'a jamais été systématiquement décrite et définie. Elle a été perçue comme difficile d'approche par manque de ressources littéraires, par ses multiples modalités d'application et par la confusion terminologique au niveau des quatre régions.

B. Deuxième opération

L'instrument de recherche no 1

1. Le questionnaire

a) Sa conception

Nous avons choisi de confectionner un questionnaire afin que chaque professeur en D.F. puisse décrire comment il organise son travail dans son milieu. Ce questionnaire devait nous apporter

les données nécessaires à identifier les modèles existants et à établir le champ expérimental propre à évaluer les modèles fondamentaux. L'outil devait couvrir la dimension globale de la tâche du professeur en D.F.

b) Sa réalisation

Nous avons construit des questions fermées et ouvertes portant sur des renseignements généraux, l'identification du professeur en D.F., son expérience, le nombre d'intervenants en D.F., le nombre de professeurs et d'élèves dans l'école. Nous avons fourni des "paramètres dits géométriques" permettant de représenter les modèles en D.F. et nous y avons inclu des questions sur les programmes, les méthodes et les instruments utilisés pour chacun des modèles représentés. Puis nous avons demandé de décrire un modèle idéal. Toutes ces questions découlaient de nos objectifs. Cependant nous avons voulu ajouter d'autres questions complémentaires qui pouvaient nous être utiles pour une approche plus large de la situation.

c) Etapes de réalisation

1) Les ébauches

Nous avons construit deux premières ébauches présentées chaque fois à M. St-Jacques. Suite à ces présentations nous avons élaboré une 3ième ébauche qui a été le premier prototype soumis à la "table d'experts" composée de Marcel St-Jacques, Mireille Jobin, Marcel Beaudry, Raymonde Fortin, deux professeurs en D.F. et de Géraldine Drapeau.

2) Premier prototype

Ce premier prototype a été critiqué. Les participants de la "table" ont apporté des éléments de correction que nous avons utilisés pour le deuxième prototype. Tout en travaillant celui-ci nous avons pensé à la manière la plus appropriée d'approcher la description des modèles.

L'idée nous est venue de proposer un certain nombre de signes, devenant conventionnels, que nous avons, dans ce rapport, appelés "paramètres géométriques". En disposant ces "paramètres" autant de fois qu'il était nécessaire, le professeur en D.F. pouvait décrire tous les modèles de service. Puis nous avons défini ces"paramètres géométriques" au moyen d'une terminologie appropriée en fonction de la réalité du milieu. L'outil est devenu un instrument plus adéquat.

3) Deuxième prototype

Nous avons présenté ce prototype à M. St-Jacques. Avec lui nous avons regroupé par modèle les questions sur le programme, les méthodes et les instruments. Nous avons déplacé d'autres questions à la fin pour l'intérêt qu'elles avaient d'être traitées à ce moment. Pour terminer nous avons convenu d'une codification appropriée. Le 2ième prototype ainsi conçu a été remis à dactylographier et a été soumis à une deuxième "table d'experts", composée des mêmes participants, excepté Marcel Beaudry. A cette 2ième "table", l'idée des "paramètres géométriques" a été retenue, quelques remarques pertinentes ont été faites. Suite à ces dernières nous avons amélioré le 2ième prototype auquel nous avons ajouté des explications et des exemples de modèles supplémentaires; nous avons modifié la codification, la pagination et la présentation.

Après les dernières retouches, le prototype a été remis à dactylographier et est devenu notre premier outil de recherche, le questionnaire tel qu'il avait été conçu pour répondre à nos objectifs. Dans une dernière démarche nous l'avons fait parvenir à chacun des participants de la "table d'experts" qui l'ont approuvé.

4) Le questionnaire (Annexe IV)

Le questionnaire a été imprimé en quantité suffisante avec autant de lettres de présentation et de directives à l'intention des 110 professeurs concernés par cette étude. (annexe IV)

d) Sa distribution

Au moment de la distribution du questionnaire, des imprévus ont entravé nos démarches. En effet, la C.E.C.M. a connu deux grèves de janvier à mai 1980. Ces grèves ont prolongé le calendrier de distribution et ont diminué la motivation de nos collaborateurs. Nous avons réussi toutefois à distribuer le questionnaire à tous les professeurs concernés et ceux à l'ordre du jour des réunions régionales. Notre présence à ces réunions a permis d'expliciter davantage nos objectifs et de motiver la participation.

2. Problématique soulevée lors de la distribution du questionnaire

Cette problématique a touché les points suivants: l'identification, l'évaluation, l'imposition d'un modèle unique, le balayage.

Si nous avons rencontré chez plusieurs professeurs une ouverture d'esprit réconfortante et l'assurance d'une collaboration complète nous nous devons de souligner le haut degré de méfiance d'une bonne partie des professeurs approchés qui s'est soldé par le refus de répondre à ce questionnaire en présentant les objections suivantes:

- crainte qu'ils soient personnellement jugés dans leur action malgré l'assurance de l'anonymat,
- crainte qu'une telle recherche ne soit qu'un prétexte à la disparition de la formule,
- crainte qu'on normalise la formule et qu'on oblige certains professeurs à modifier sensiblement leur approche.

Ces craintes se doublaient souvent de jugements négatifs condamnant à priori l'étude. Nous avons retenu certaines affirmations-types afin d'illustrer une telle attitude:

- cette étude ne peut être scientifique car la situation étudiée est trop complexe et présente trop de variables non mesurables.

- plusieurs recherches déjà terminées n'ont jamais eu d'impact réel sur les orientations pédagogiques du M.E.Q. ou de la C.E.C.M.,
- nous savons que ce que nous faisons est ce qu'il y a de mieux, nous n'accepterons pas de changement.

Naturellement une telle attitude peut nous amener à croire que les analyses les mieux structurées, les conclusions les plus pertinentes de la meilleure des études scientifiques demeureront toujours inutiles.

Et ce qui finalement nous frappe plus particulièrement ce sont ces contradictions entre des attentes ou positions et ces affirmations car on peut constater que:

- plusieurs professeurs sont frustrés du fait qu'ils croient que leurs opinions semblent ignorées pour l'établissement des grandes orientations pédagogiques,
- plusieurs se trouvent mal informés de ce que font les confrères et consoeurs des autres régions,
- d'autres exigent des moyens d'intervention réels,
- certains se présentent soucieux et espèrent que la démarche pédagogique deviendra de plus en plus scientifique surtout face à la formule en D.F.

3. Conséquences de cette problématique sur notre étude

L'ambivalence décrite au plan de la collaboration et la conjoncture pédagogique véhiculée par les grèves du 21 janvier au 15 février et du 16 mai au 2 juin nous ont fait craindre le pire. Nous avons tenté de maintenir la motivation au plan de la participation par des contacts personnels, des rappels écrits ou téléphoniques.

Vous trouverez en page 23 le tableau no 1 de la compilation des questionnaires dûment remplis et retournés. En incluant (51.81%) ou en faisant abstraction (65%) du secteur non participant de notre population, nous considérons que notre étude a couvert un terrain d'enquête suffisamment représentatif.

Tableau no 1

Compilation par région		
Régions	Questionnaires retournés	Répondants
Ouest	16	16
Est	16	15
Nord	21	21
Centre	5	5
Total: 4	58	57

N.B.: Le "57 répondants" pour "58 questionnaires" s'explique du fait qu'on demandait de remplir 1 questionnaire par école. Un des répondants de la région Est est à mi-temps dans 2 écoles.

III - REPRESENTATION DES MODELES EN ENCORBEMENT FLOTTANT A LA C.E.C.M.

Ce chapitre se veut une représentation exhaustive de tous les modèles d'intervention en D.F. à la C.E.C.M. Ces modèles ont été colligés dans le milieu au moyen du questionnaire. Nous les présentons en 4 tableaux différents, chacun représentant l'une des régions, soient la Région Ouest (Tableau no 2), la Région Est (Tableau no 3), la Région Nord (Tableau no 4) et la Région Centre (Tableau no 3). Nous présentons ces 4 tableaux dans l'ordre de distribution du questionnaire. Un lexique explique à la page suivante les signes utilisés que nous avons désignés dans cette étude sous le nom de "paramètres géométriques" et les autres signes employés, appelés ici "conventionnels".

Lexique

Classe "régulière"

professeur "régulier"

enfant "régulier"

classe ou local du D.F.

professeur en D.F.

enfant "D.F."

classe en orthopédagogie

professeur orthopédagogue

enfant en orthopédagogie

travail d'équipe

autre intervenant (ex.: psycho-éducateur, opération renouveau, etc.)

parent d'élève

enfant immigrant ou "bilingue"

Autres signes conventionnels

O_1, O_2, O_3,...: Les professeurs de la région Ouest

E_1, E_2, E_3,...: Les professeurs de la région Est

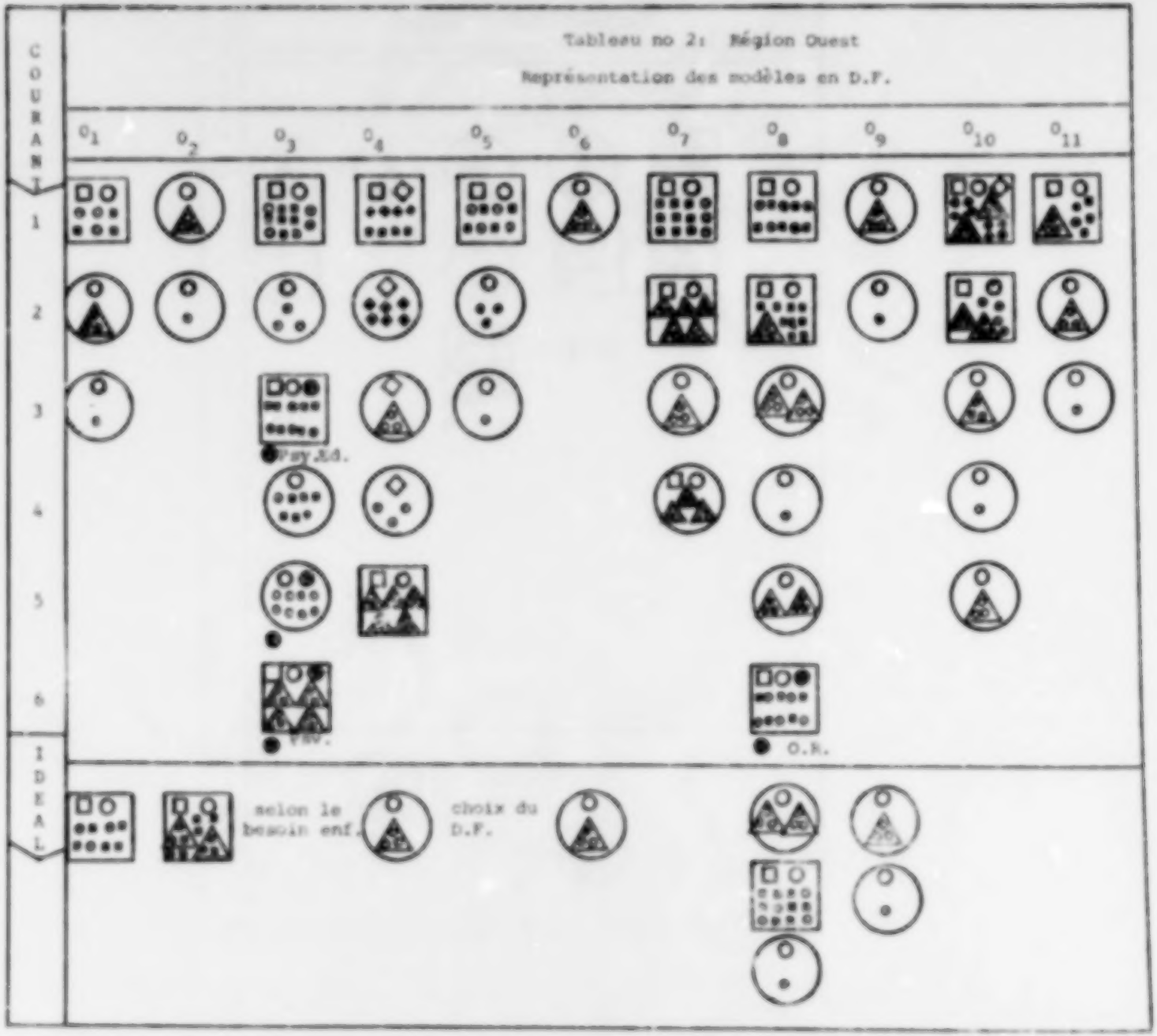
N_1, N_2, N_3,...: Les professeurs de la région Nord

C_1, C_2, C_3,...: Les professeurs de la région Centre

N.B.	Un professeur peut représenter jusqu'à six modèles de fonctionnement. Certains professeurs représentent leur modèle idéal.

Tableau no 2: Région Ouest

Représentation des modèles en D.F.



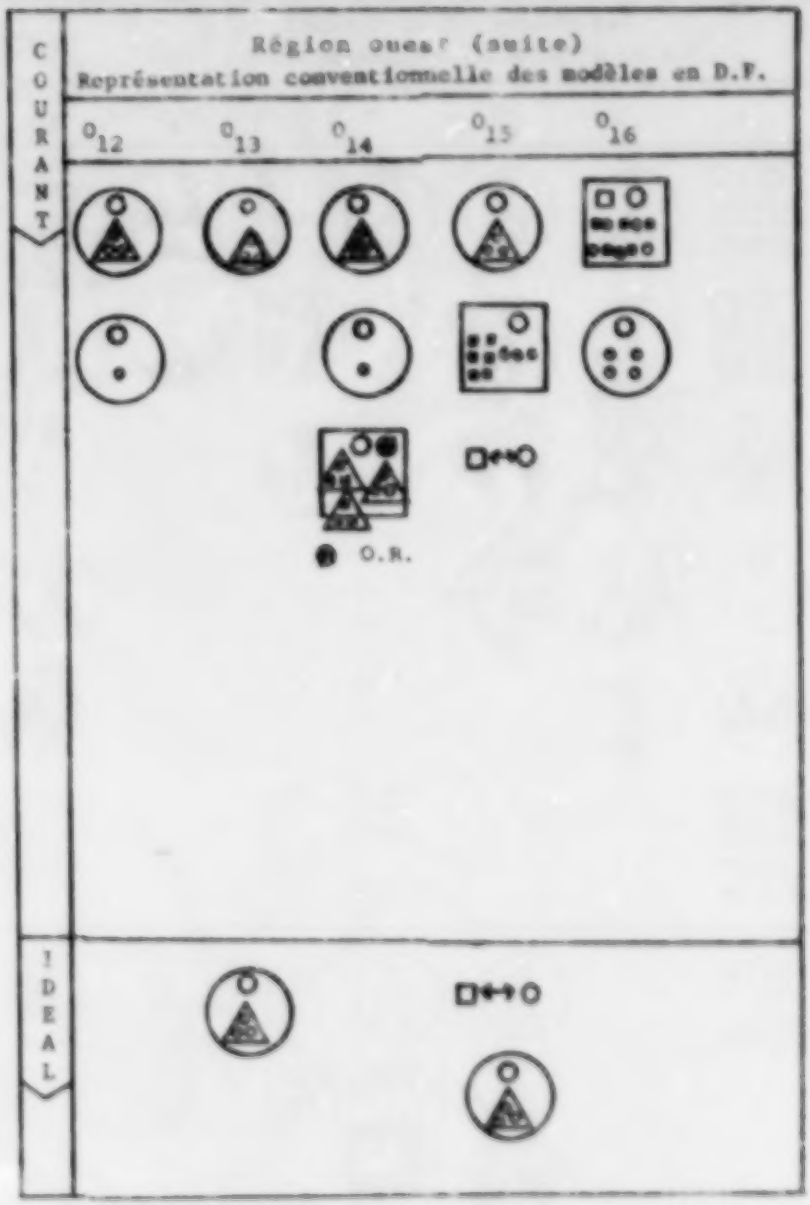
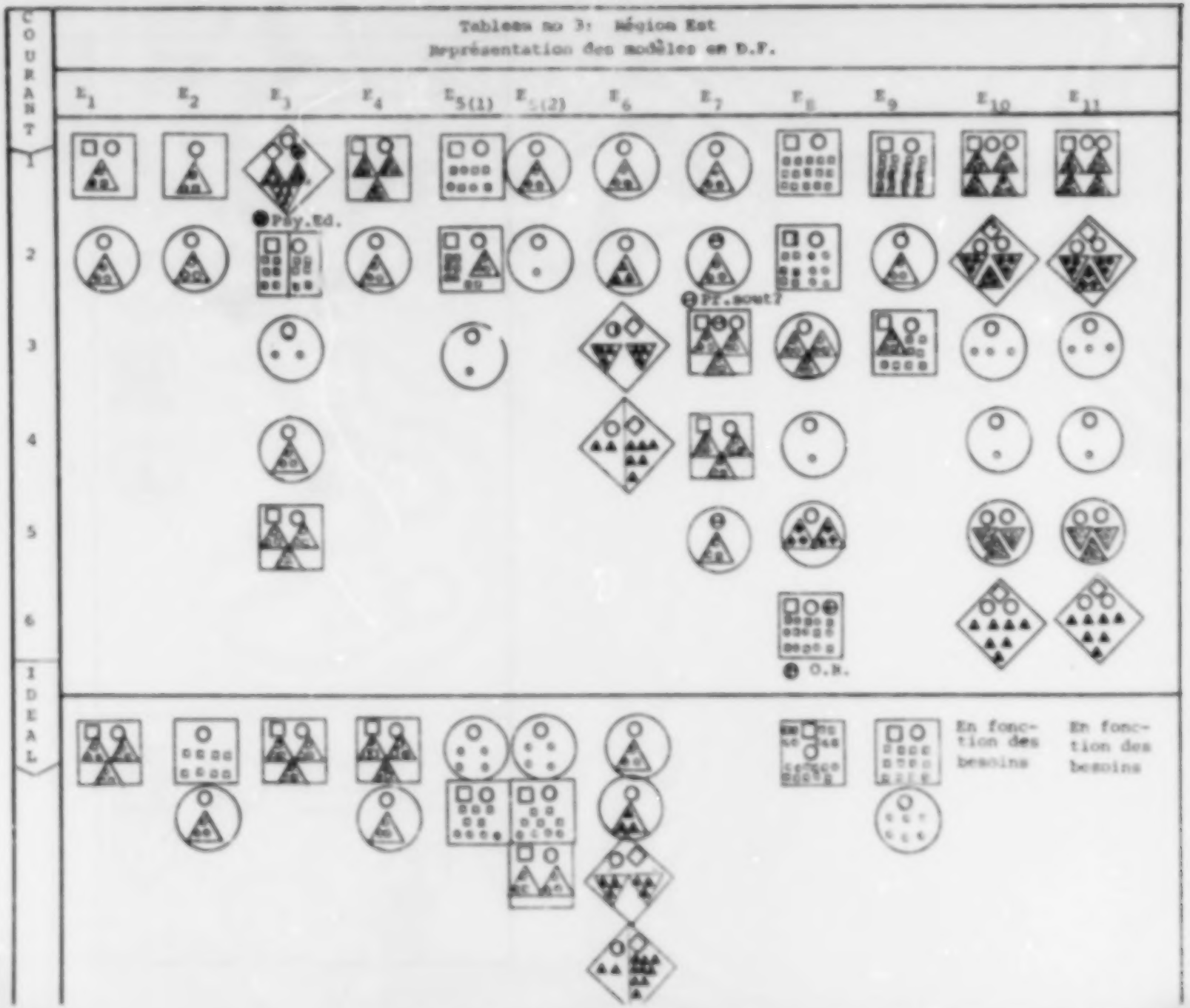

COURANT
Région ouest (suite)
Représentation conventionnelle des modèles en D.F.
O_{12}
O_{13}
O_{14}
O_{15}
O_{16}
O.R.
IDEAL

Tableau no 3: Région Est

Représentation des modèles en D.F.



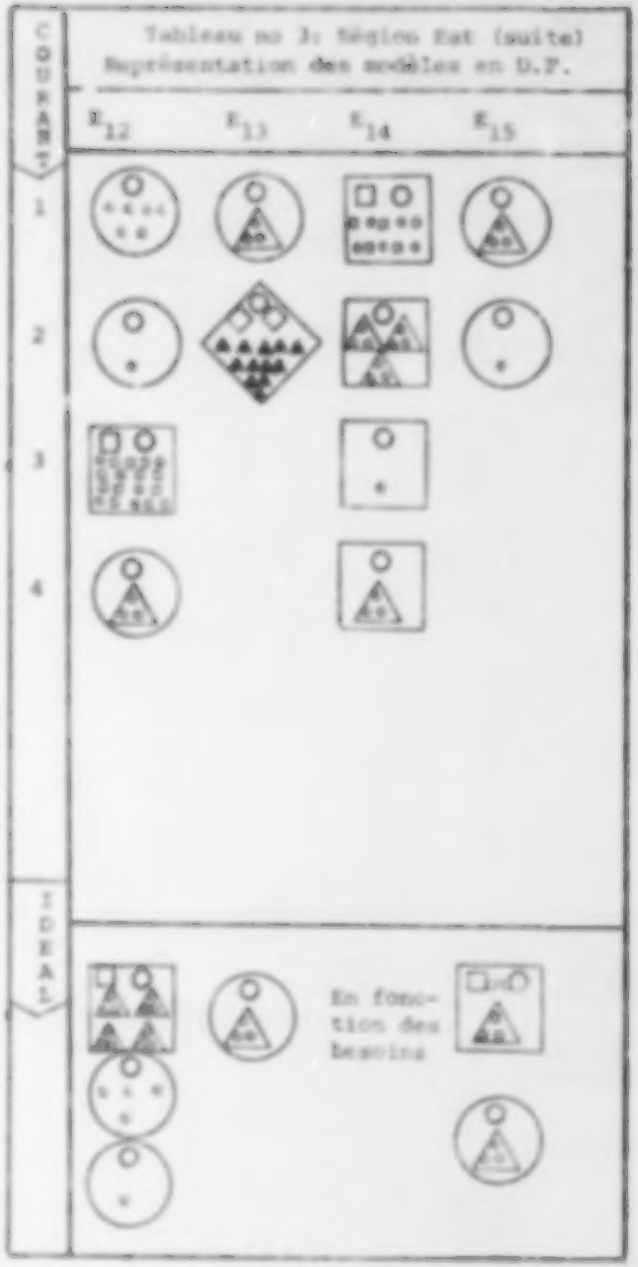

COURANT
Tableau no 3: Région Est (suite)
Représentation des modèles en D.F.
E_{12}
E_{13}
E_{14}
E_{15}
1
2
3
4
IDEAL
En fonction des besoins

Tableau no 4: Région Nord
Représentation des modèles en D.F.

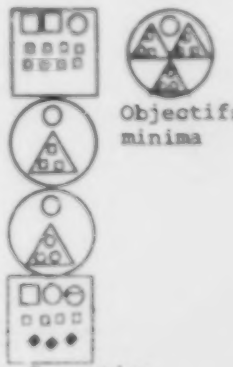
COURANT

N_1	N_2	N_3	N_4	N_5	N_6	N_7	N_8	N_9	N_{10}	N_{11}	N_{12}
ou bilingues				Préscol. 1 classe							
				parents							

IDEAL

D.F. ressource et agent de liaison

En fonction des besoins



En fonction des besoins

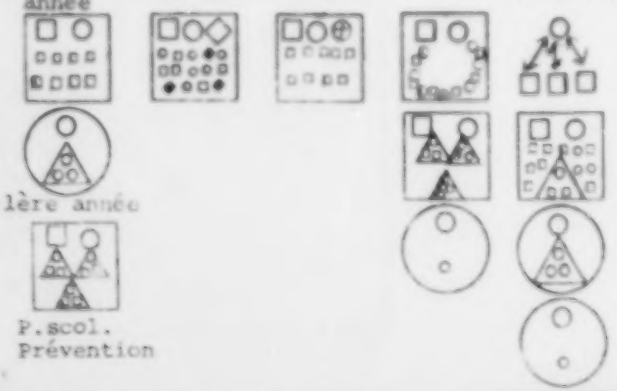
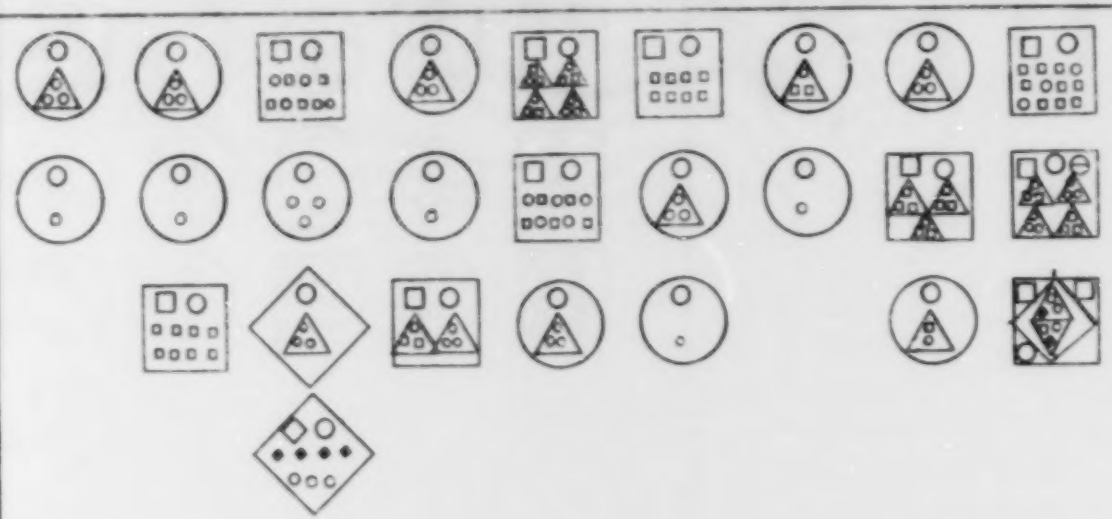


Tableau no 4: Région Nord (suite)
Représentation des modèles en D.F.

COURANT

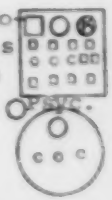
N_{13}	N_{14}	N_{15}	N_{16}	N_{17}	N_{18}	N_{19}	N_{20}	N_{21}



IDEAL

Pas le modèle mais le temps proportionnel

Prévention Préscolaire



En fonction des besoins

Pas un seul modèle

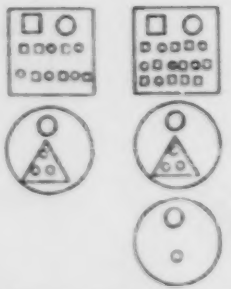
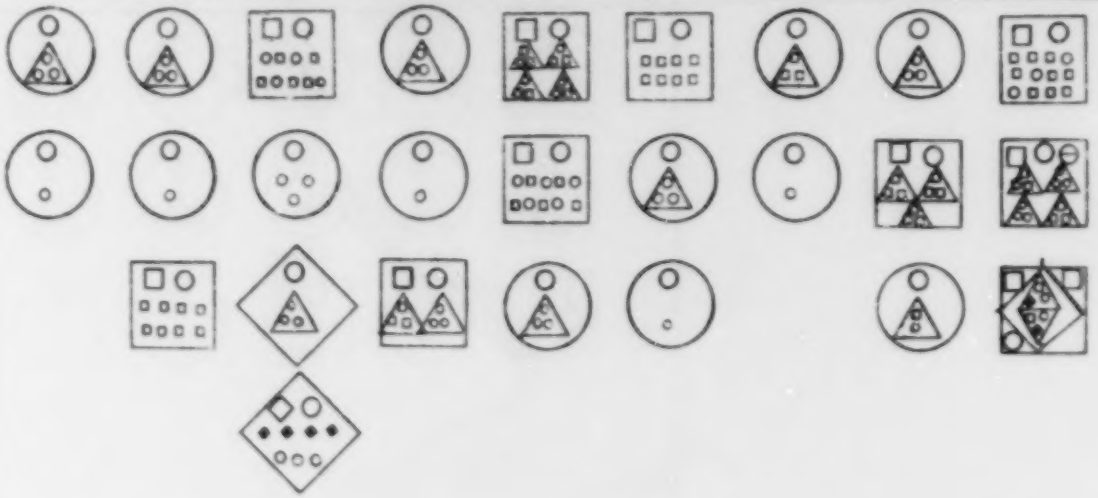
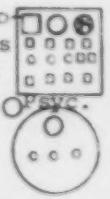
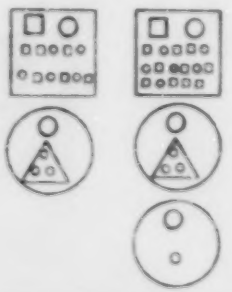
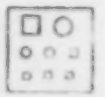
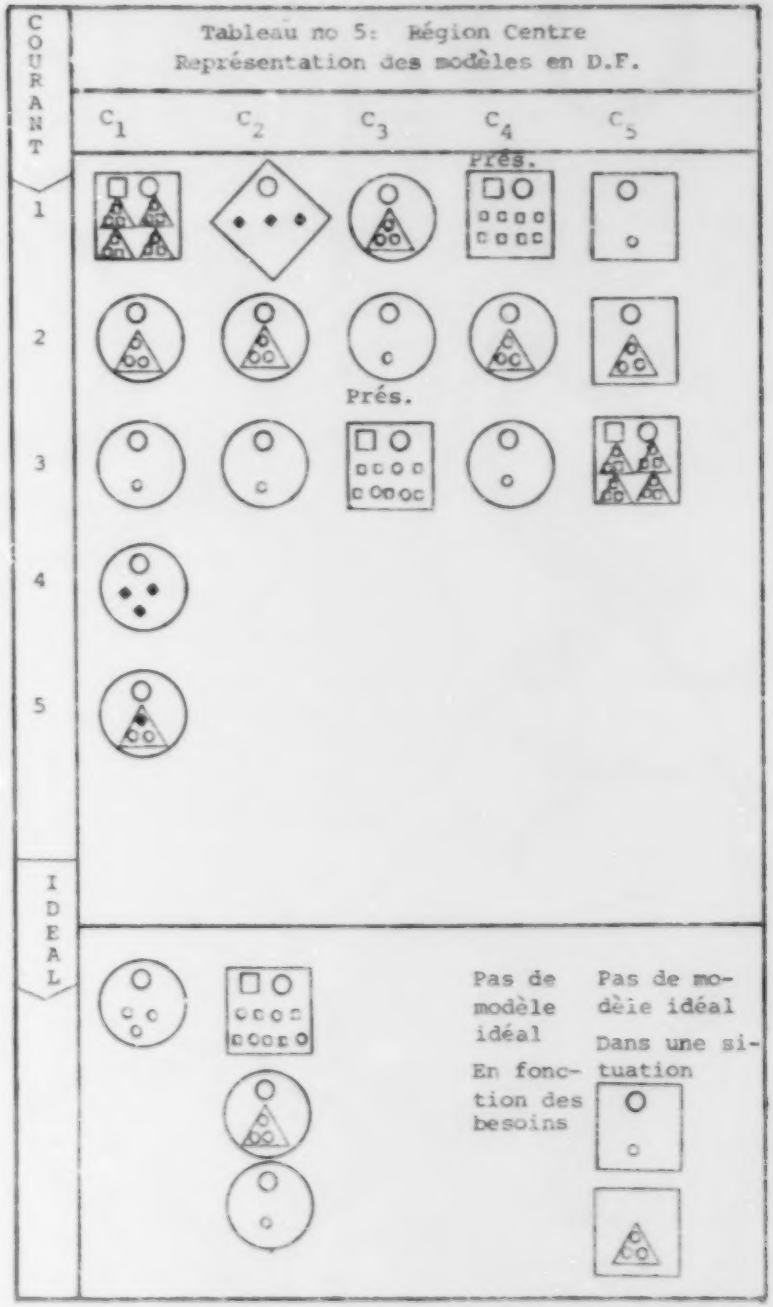


Tableau no 4: Région Nord (suite)
Représentation des modèles en D.F.

	N_{13}	N_{14}	N_{15}	N_{16}	N_{17}	N_{18}	N_{19}	N_{20}	N_{21}
COURANT									
IDEAL	Pas le modèle mais le temps proportionnel Prévention Préscolaire			En fonction des besoins Pas un seul modèle					


COURANT
Tableau no 5: Région Centre
Représentation des modèles en D.F.
C1
C2
C3
C4
C5
Prés.
1
2
3
4
5
Prés.
IDEAL
Pas de modèle idéal
En fonction des besoins
Pas de modèle idéal
Dans une situation

IV - TABLEAU DE LA FREQUENCE DES 63 MODELES REPRESENTES PAR LES PROFESSEURS EN D.F. A LA C.E.C.M.

Nous avons représenté dans un sixième tableau la fréquence des modèles utilisés dans les quatre régions de la C.E.C.M. Ce tableau permet de distinguer des 63 modèles représentés les modèles privilégiés par l'ensemble des régions et par chaque région. Notons que les modèles les plus fréquents ou les plus répandus (ex.: modèles 1 et 2) sont les plus "classiques" de la formule actuelle en D.F.

Tableau no 6 : Fréquenc[illegible] des 63 modèles représentés par les prof. en D.F. de la C.E.C.M.

(Lexique: Modèles [illegible] - Fréquence par région - Fréquence cumulée)

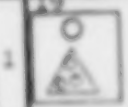
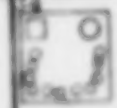
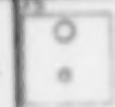
Modèles no	F/rég.	fc	Modèles no	F/rég.	fc	Modèles no	F/rég.	fc	Modèles no	F/Rég.	fc	Modèles no	F/rég.	fc
1	O/12 E/12 N/15 C/4	43	8	O/0 E/2 N/1 C/1	4	15	O/0 E/0 N/1 C/1	2	22	O/1 E/0 N/0 C/0	1	29	O/0 E/1 N/0 C/0	1
2	O/9 E/7 N/10 C/4	30	9	O/1 E/1 N/1 C/0	3	16	O/0 E/2 N/0 C/0	2	23	O/1 E/0 N/0 C/0	1	30	O/0 E/0 N/1 C/0	1
3	O/5 E/3 N/7 C/1	16	10	O/2 E/2 N/0 C/0	4	17	O/1 E/1 N/0 C/0	2	24	O/1 E/0 N/0 C/0	1	31	O/0 E/0 N/1 C/0	1
4	O/0 E/2 N/5 C/1	8	11	O/2 E/1 N/0 C/0	3	18	O/0 E/2 N/0 C/0	2	25	O/1 E/0 N/0 C/0	1	32	O/0 E/0 N/1 C/0	1
5	O/3 E/4 N/1 C/0	8	12	O/0 E/1 N/0 C/0	1	19 	O/0 E/3 N/0 C/1	3	26	O/1 E/0 N/0 C/0	1	33	O/0 E/0 N/1 C/0	1
6	O/1 E/0 N/4 C/0	5	13	O/1 E/2 N/0 C/0	3	20	O/0 E/2 N/0 C/0	2	27	O/1 E/0 N/0 C/0	1	34 	O/0 E/0 N/1 C/0	1
7	O/1 E/1 N/1 C/1	4	14	O/0 E/0 N/2 C/0	2	21	O/0 E/2 N/0 C/0	2	28	O/1 E/0 N/0 C/0	1	35 	O/0 E/1 N/0 C/1	2

Tableau n°4 : Fréquence des 63 modèles représentés par les perf. en D.F. C.E.C.M (suite)

(Lexique: Modèles - Fréquence par régime - Fréquence cumulée)

Modèles ou F/Rég.	Fc	Modèles ou F/Rég.	Fc	Modèles ou F/Rég.	Fc	Modèles ou F/Rég.	Fc
30 G/0 R/0 N/1 C/0	1	63 G/1 R/0 N/0 C/0	1	G/0 R/0 N/0 C/1	1	57 G/1 R/0 N/0 C/0	1
31 G/0 R/0 N/1 C/0	1	61 G/1 R/0 N/0 C/0	1	G/0 R/1 N/0 C/0	1	58 G/0 R/0 N/1 C/0	1
32 G/0 R/0 N/1 C/0	1	62 G/0 R/1 N/0 C/0	1	G/0 R/1 N/0 C/0	1	G/0 R/1 N/0 C/0	1
G/0 R/0 N/1 C/0	1	G/0 R/0 N/1 C/0	1	G/0 R/1 N/0 C/0	1	G/0 R/1 N/0 C/0	1
G/1 R/0 N/0 C/0	1	G/0 R/0 N/0 C/0	1	G/0 R/1 N/0 C/0	1	G/0 R/1 N/0 C/0	1
G/0 R/0 N/1 C/0	1	G/0 R/0 N/0 C/0	1	G/0 R/1 N/0 C/0	1	G/0 R/1 N/0 C/0	1
G/0 R/0 N/1 C/0	1	G/0 R/0 N/0 C/0	1	G/0 R/1 N/0 C/0	1	G/0 R/1 N/0 C/0	1
G/0 R/0 N/1 C/0	1	G/0 R/0 N/0 C/1	1	G/0 R/1 N/0 C/0	1	G/0 R/1 N/0 C/0	1

V - ANALYSE DES MODELES

V - ANALYSE DES MODELES

Nous analysons dans ce chapitre les modèles en D.F. tels que nous les avons représentés dans les tableaux précédents. Cette analyse tente de dégager à l'intérieur des 63 modèles les constantes qui pourraient nous permettre de regrouper certains modèles et d'identifier ainsi les modèles fondamentaux.

Ces tableaux représentant les modèles courants et leur fréquence à l'intérieur des quatre régions de la C.E.C.M. sont significatifs en terme de complexité de la formule actuelle en D.F. Ils représentent également l'étendue considérable du champ d'application de cette formule. Nous en tirons pour les besoins de notre étude quelques renseignements.

Ces tableaux montrent que de 57 répondants nous avons recueilli 63 modèles ce qui représente 1,1 modèle par répondant. Nous serions peut-être tentés de conclure qu'il y a autant de modèles et même plus que de répondants. Pour 110 répondants aurions-nous obtenu, 121 modèles? Nous en doutons. La probabilité étant que la représentativité se trouve à peu près complète selon la connaissance que nous avons du milieu.

De plus, même si nous avons relevé 63 modèles, nous ne pourrons pas dire que ces 63 modèles sont des modèles complètement différents. Après analyse des "paramètres" utilisés nous avons remarqué la similitude de plusieurs présentations.

Par exemples les nos:

2) et 35) ne font qu'un modèle, seul le local est différent

De même les nos:

59) 6) et 29, ne font qu'un seul modèle, pour la même raison et

CC) et 58) également

Par contre si:

5) est équivalent à 45)

60) est une modalité d'approche différente de 5) mais nous disons que 60) et 5) sont un seul modèle présentant deux modalités différentes

D'autre part le modèle 41 ne représente pas une tâche spécifique du D.F. Ce n'est qu'un aspect de sa fonction. Nous ne pouvons le retenir.

Nous devons également éliminé tous les modèles ou modalités représenta t des interventions particulières ou spécifiques à une école tels les modèles ou modalités rerpésentés aux no: 13, 15, 20, 21, 22, 25, 42, 43, 44, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55 dont l'approche repose, selon nous, sur la responsabilité de l'orthopédagogue et non sur celle du professeur en D.F. (voir ci-dessous tableau no 7).

Tableau no 7: Modèles ou modalités non spécifiques au prof. en D.F.

Modèle no 13	Fc	Modèle no 15	Fc	Modèle no 20	Fc	Modèle no 21	Fc
	3		2		2		2
Modèle no 22	Fc	Modèle no 25	Fc	Modèle no 42	Fc	Modèle no 43	Fc
	1		1		1		1
Modèle no 44	Fc	Modèle no 48	Fc	Modèle no 50	Fc	Modèle no 51	Fc
	1		1		1		1
Modèle no 52	Fc	Modèle no 53	Fc	Modèle no 54	Fc	Modèle no 55	Fc
	1		1		1		1

Nous rappelons que notre étude touche les professeurs en D.F. et les enfants en D.F.

Toutefois nous retiendrons quelques modèles, dans lesquels la participation du professeur et des enfants en D.F. est plus marquée, soient les nos 39, 49 identifiés par le modèle no 8 et les nos 41 et 56 identifiés par le modèle no 14 (voir tableau no 8, page 81).
Nous pensons aussi qu'il sera nécessaire de vérifier dans le milieu le signifiant des "paramètres" employés. Nous pensons, par exemple, que le professeur en D.F. identifié 04, a pu se représenter par ce paramètre ◇ au lieu de celui-ci ○ . Nous avons soupçonné d'autres emplois similaires dans quelques questionnaires.

De plus certains "paramètres" sont des représentations d'une situation temporaire durant l'année, par exemple celle du "testing". C'est ainsi que nous éliminons les modalités représentées aux numéros:

29 6 37 60 et le no 47 que nous ne comprenons pas

De plus si les no 29, 6 et 60 sont pour nous 1 seul modèle, le no 37 serait une modalité différente faisant partie du même modèle.

Plusieurs modèles représentés "différents" sont en fait des modalités différentes faisant partie d'un même modèle d'intervention. Nous avons relevé encore les numéros:

31 7 et 34

De même les numéros:

101 9 et 30 et 61

En regroupant certains modèles, en distinguant entre modèles et modalités, en éliminant les modèles temporaires qui ne représentent qu'un aspect du rôle du professeur en D.F. et les modèles ou modalités spécifiques à certaines approches, nous pouvons identifier des 63 modèles représentés, 14 modèles différents ou fondamentaux en D.F. Ces modèles sont présentés dans le tableau no 8.

VI - IDENTIFICATION DES MODELES FONDAMENTAUX EN D.F. A LA C.E.C.N.

TABLEAU NO 8

Tableau no 6: Identification des modèles fondamentaux en D.F. à la C.E.C.M.

No	Modèle	Formé des nos suivants	Fc.	No.	Modèle	Formé des nos. suivants	Fc.
1		1-5-19-45-46-58-59	58 / 100%	8		39-49	2 / 3,54
2		2-35	32 / 54,24%	9		14	2 / 3,54
3		3-7-11-23-34-57	26 / 45,61%	10		26-62	2 / 3,54
4		9-10-12-16-17-24-30-31 51	16 / 28,07%	11		27	1 / 1,754
5		5+ (3) + (2)	29 / 50,87%	12		36	1 / 1,754
6		4-6-32-33-61	15 / 26,31%	13		50	1 / 1,754
7		10-28	3 / 5,26%	14		41-56	2 / 3,54

Sont étendus les modèles ou modalités exprimés par les nos suivants:
4-13-17-20-21-22-25-29-37-40-42-43-44-47-48-50-51-52-53-54-55-60.

Critères de choix des modèles fondamentaux

Bien que nous reconnaissons l'importance d'une certaine souplesse d'application, souplesse fonctionnelle aux besoins des enfants, il nous apparaît impossible dans cette étude de mesurer ces 14 modèles. Nous allons établir nos critères de choix en vue de la mesure et de l'évaluation. Ces critères seront la fréquence et la "mesurabilité".

1) La fréquence

Nous apparaissent mesurables les modèles les plus fréquents. L'étendue de leur application nous permettra un meilleur éventail de disponibilités et nous fournira les points de comparaison nécessaires, ce qui serait impossible pour les modèles 8 à 14 et douteux pour le modèle 7. Par contre les modèles 1,2,3,4 et 5 répondent à nos critères.

2) La "mesurabilité"

Un modèle en D.F. sera mesurable à la condition que les "mesures", ici les enfants, soient identifiés D.F. Or le no 6 ne nous offre pas cette possibilité et par le fait même nous devrons l'éliminer.

Nous allons donc retenir pour la 2ième partie de cette étude, celle de la mesure et de l'évaluation, 5 des 14 modèles fondamentaux, soient les modèles 1,2,3,4,5. Toutefois nous devrons définir à l'intérieur de ces 5 modèles, les modalités qui nous sont apparues les plus intéressantes. Ces modalités seront nos variables. Parmi elles on peut distinguer 4 niveaux constituant nos variables indépendantes:

- le local
- l'identification des élèves "réguliers" ou "D.F.". et leur nombre
- la qualité et le nombre des intervenants
- la modalité de travail "individuel" ou "d'équipe" et 11 variables dépendantes.

Nous retiendrons:

1) Au niveau du local:

a) le local du professeur en D.F.

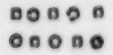
b) le local du professeur régulier

c) a) b) l'un et l'autre

2) Au niveau de l'identification des élèves "réguliers" ou "D.F."

a) o ou un ou un groupe d'enfants "D.F."

b) un groupe d'enfants "rég." et un groupe d'enfants "D.F.".

c)  un groupe d'enfants "D.F." et "rég."

3) Au niveau des intervenants

a) O un professeur en D.F.

b) O et □ un professeur en D.F. et un professeur régulier

c) b) et a) les deux, a) étant suivi de b)

4) Au niveau des modalités de travail des enfants

a) un groupe d'enfants "D.F." travaillant en équipe

b) o un enfant "D.F." travaillant individuellement

c) un groupe d'enfants "D.F.". et "rég." travaillant individuellement

d) ▫ ▫ ○ ○ division de la classe en deux groupes, un groupe
▫ ▫ ○ ○ d'enfants "rég." et un groupe d'enfants "D.F." tra-
▫ ▫ ○ ○ vaillant individuellement.

N.B.: Nous aurions souhaité retenir le travail d'équipe en 4 c) et d) mais la fréquence de cette variable n'était pas suffisante. Si l'éventualité se présentait en septembre, étant donné la fréquence du modèle fondamental (voir tableau no 8) nous pourrions modifier ce choix. Nous pensons que cette variable aurait plus d'impact par l'interaction des enfants et sa parenté avec le tutorat.

Ayant ainsi défini nos variables indépendantes: (les 4 niveaux) et nos variables dépendantes: les 11 modalités d'approche, nous allons maintenant identifier les modèles fondamentaux que nous allons mesurer. Nous précisons déjà que cette identification fait partie de l'approche structurale de notre étude.

VII - IDENTIFICATION DES MODELES FONDAMENTAUX MESURABLES EN D.F. - APPROCHE STRUCTURALE

VII - IDENTIFICATION DES MODELES FONDAMENTAUX MESURABLES EN D.F. - APPROCHE STRUCTURALE

1. Type "ressource marginale"

Modèle no 1 (Fc 100%)

Un professeur en D.F. fait la rééducation d'un groupe d'enfants en D.F. travaillant en équipe dans son local

Modèle no 2 (Fc 56,14%)

Un professeur en D.F. fait la rééducation d'un enfant en D.F. dans son local

2. Type "ressource intégrée"

Modèle no 3 (Fc 45,61%)

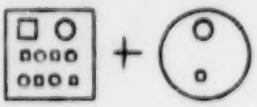
Un professeur en D.F. et un professeur du régulier travaillant en team-teaching auprès d'enfants "réguliers" et "D.F.". Les enfants travaillent individuellement.

Modèle no 4 (Fc 28,07%)

Un professeur en D.F. et un professeur du régulier travaillent en team-teaching. Le professeur en D.F. s'occupe des enfants en D.F. et le professeur régulier des enfants du régulier. La classe est divisée en deux en fonction de l'identification des enfants. Ceux-ci travaillent individuellement.

3. Type "ressource mitigée"

Modèle no 5 (approximativement 50,87%)



Approche combinée des modèles 3 et 2

Nous croyons que ces 5 modèles fondamentaux peuvent constituer notre champ expérimental.

VIII - PROBLEMATIQUE DE LA MESURE ET DE L'EVALUATION

VIII - PROBLEMATIQUE DE LA MESURE ET DE L'EVALUATION

A. Au niveau de l'approche structurale

La problématique se situe aux plans du champ expérimental et du temps.

1) Le champ expérimental

a) Son contenu

Le relevé des modèles présenté ci-haut a montré l'étendue considérable du champ expérimental ou des modalités d'application de la formule en D.F. à la C.E.C.M. Ce champ est beaucoup trop vaste pour être mesuré tel qu'il apparait.
En effet il serait difficile de mesurer les modèles isolés avec nos moyens et nos objectifs. Nous avons contourné cette difficulté en choisissant parmi les modèles, les plus fréquents, pour définir nos modèles fondamentaux et constituer notre champ expérimental.

b) Sa représentativité

Nous devrons contrôler la représentativité de notre champ expérimental d'une part par un retour au milieu comme nous l'avons déjà souligné dans les pages précédentes. En effet le relevé des modèles aurait pu être différent si les professeurs n'avaient pas utilisé les "paramètres géométriques" tels qu'ils avaient été définis dans le questionnaire. Il se pourrait que ce retour nous permette d'enrichir notre champ expérimental d'une plus grande représentativité des modèles fondamentaux.

c) Sa permanence

Une meilleure représentativité ne peut que favoriser une troisième dimension celle de la permanence des variables retenues. Elle est fondamentale. En effet notre pouvoir de mesurer dépendra de la fixité des variables dépendantes que sont les intervenants, les enfants, les modalités de travail et les locaux pour une période définie.

2) Le temps

Nous ignorons le temps qu'il nous sera nécessaire pour cerner le plus rigoureusement possible ce champ expérimental... deux mois, trois mois, plus encore... impossible à prévoir. Cette impossibilité est due au fait que nous dépendons du milieu. Cette recherche se nourrit du milieu. Si le milieu scolaire est un immense laboratoire de recherches expérimentales, les instruments et le matériel sont des êtres humains conscients de leur compétence, de leurs droits et de leur importance. Nous devons en tenir compte pour obtenir sa collaboration. Celle-ci nous apparaît d'autant plus nécessaire que l'impact de nos conclusions pourra être important dans ses conséquences.

En recherche le temps nous semble révolu d'appliquer exclusivement les méthodes de laboratoire à des recherches en milieu humain. D'une part si la recherche pure a souvent eu si peu d'impact sur le milieu pour les raisons que le mandataire était rarement identifié, que les conclusions n'étaient pas diffusées, que le sujet et les méthodes étaient trop restreints et que le milieu n'avait pas participé, d'autre part il ne faut pas espérer obtenir plus d'impact d'une recherche sur le milieu si nous appliquons les mêmes méthodes que pour la recherche pure. Il faut peut-être cesser de croire que l'on puisse faire une étude scientifique de ce type dans un laps de temps relativement court: une ou deux années.

Nous pensons que notre étude a besoin d'une certaine souplesse. Il se peut que le milieu scolaire demeure encore longtemps empirique si nous n'acceptons pas de modifier nos approches, spécialement celle se rapportant au temps nécessaire.

En plus de la problématique de mesure au niveau de l'approche structurale nous entrevoyons dans l'établissement du champ expérimental une problématique similaire de mesure au niveau de l'approche pédagogique.

B. Au niveau de l'approche pédagogique

A l'intérieur de l'approche structurale, notre mesure doit tenir compte d'un certain nombre de variables d'ordre pédagogique. Nous devrions pouvoir contrôler:

a) au niveau des intervenants

la similitude des programmes, des méthodes, des instruments et du temps consacré à la rééducation.

b) au niveau de ou des enfants

nous tiendrons compte du potentiel intellectuel des enfants, du niveau académique, du sexe, de l'âge, du motif de référence.

Notre étude en D.F. exclut tout enfant du régulier accusant un retard scolaire généralisé ou un handicap intellectuel. Elle exclut également les mésadaptés socio-affectifs et l'état général d'immaturité (selon les normes de références en D.F.) [1].

D'autre part elle concerne les enfants du secteur régulier ayant un potentiel intellectuel normal, un retard académique n'excédant pas un an et des difficultés spécifiques en lecture.

C. Au niveau des instruments de mesure

1. En lecture

Nous avons vu la nécessité de procéder à une revue littéraire des ouvrages de référence et des tests disponibles. Parmi les livres nous avons consulté Mothe (1), Lobrot (2), Inizan (3), Smith (4), Landsheere (5). Parmi les thèses: Louise Langevin-Cusson (6) et Louise Vaillancourt (7). Parmi les tests le B.Q.A.L. (1), le California (2), l'Echelle Composite (3), le D-OR-LEC (4), le B.E.L.C. (5) et les tests de la C.E.C.M. (6).

Nous présentons donc une critique des ouvrages lus, des tests s'y rapportant ou non, tirés de sources différentes mais toujours sélectionnés en fonction des besoins particuliers des enfants-cibles de notre étude et naturellement en fonction des objectifs visés.

---

(1) Analyse et Prospective. Documents internes à la C.E.C.M. rédigés par Christian Hottlet.

En effet il s'agit pour nous de trouver un test permettant d'évaluer les progrès en lecture d'enfants qui au départ ont été référés en D.F. pour un problème spécifique. Nous connaîtrons exactement les besoins de nos enfants-cibles que lorsque nous aurons identifié notre population pré-expérimentale et expérimentale. Toutefois nous disposons de suffisamment de connaissances du milieu pour procéder dès maintenant à un inventaire critique des outils de mesure en lecture.

1) Le B.E.L.C. de Jean-Claude Mothe présenté dans l'évaluation par les tests dans la classe de français est intéressant en lui-même mais de niveau supérieur à celui des enfants-cibles qui font l'objet de cette étude. Nous pouvons déjà l'éliminer. Ajoutons que J.C. Mothe nous a fourni d'importantes connaissances sur la nature des tests.

2) Les épreuves D-OR-LEC du "Lire" de Michel Lebrot ne sont pas significatives pour nos enfants er fait de contenu de textes. De plus ces questions dites de compréhension, sont de type "littérales" plus qu' "inférentielles". A rejeter également.

3) L'Echelle Composite d'Inizan, présentée dans l'évaluation du "savoir lire" ou cours préparatoire, est un test d'évaluation de l'apprentissage en lecture que Mothe pourrait classer dans les tests de contrôle. Nous cherchons un test de progrès. Le test de contrôle mesure une tâche lexique globale. L'Echelle Composite, permet d'accéder en France au cours élémentaire, soit notre 3ième québécoise. Le test présente l'intérêt de mesurer en lecture le décodage, l'encodage, la compréhension, la vitesse, l'expression écrite personnelle de même que de déceler certaines lacunes qui toutefois ne sont pas du ressort de cette étude. De plus il est trop étendu pour nos besoins spécifiques. Donc nous ne le retenons pas.

4) Les tests de rendement de la C.E.C.M. sont également des tests de contrôle. Ils ont l'avantage de couvrir tous les niveaux de l'élémentaire et d'être standardisés. Cependant il n'est pas nécessaire qu'un test de progrès soit standardisé. Ces tests visent le contrôle des connaissances et ne contiennent pas suffisamment d'éléments de décodage et de savoir lire tels que nous l'envisageons pour nos enfants, c'est pourquoi nous ne pouvons les retenir pour notre étude.

5) Le test de lecture "California" est une adaptation française du "California Reading test" réalisé par A. Dehant au Laboratoire de Pédagogie expérimentale de l'Université de Louvain sous la direction du professeur A. Gille. Il contient deux tests. Le test-1 mesure le vocabulaire et le test-2 la compréhension. Le test-1 contient 4 sections dont 2 sont spécifiques aux prérequis nécessaires à l'apprentissage; les deux autres se rapportent aux connaissances en vocabulaire. Le test-2 contient quelques éléments qui nous semblent intéressants, cependant il est très complexe en terme de compréhension de directives particulières et de contrôle de connaissances générales qui sont le lot d'enfants déjà habiles en lecture et qui ont déjà lu quelques livres par motivation personnelle. De plus la compréhension des textes de la section G est mal contrôlée. Il est possible pour un enfant normal qui a souvent regardé la télévision et qui du fait possède certaines connaissances générales, de répondre à plusieurs questions sans avoir lu les textes.

Pour ce qui concerne nos objectifs, nous croyons que le California ne pourrait pas être utilisé tel quel, ne répondant pas à notre clientèle particulière, ni à nos objectifs.

6) Le B.Q.A.L. est un test standardisé intéressant au niveau des prérequis nécessaires à l'apprentissage de la lecture. Il ne répond donc pas à nos objectifs et ne peut être retenu.

7) Expérience pédagogique auprès de garçons en difficulté de lecture

par Louise Vaillancourt

L'approche expérimentale de l'auteur est intéressante dans le sens que cette dernière contrôle un certain nombre de variables concernant le Q.I. des enfants soumis à l'expérience et celui du groupe-témoin. (Test de lecture du Poucet, échelle de vocabulaire Dayhaw, rythme de Mira Stambak, l'examen rapide de l'articulation et de la perception des phonèmes de S.B. Maisonny, l'organisation spatiale, la structuration de l'espace par la figure complexe de Rey "l'Arc").

Mais l'objectif de l'auteur n'est pas similaire au nôtre. L'auteur a prouvé que des enfants de 10 ans ne sachant pas lire peuvent le faire suite à un apprentissage approprié. Mon objectif est de contrôler le progrès réalisé dans l'apprentissage en fonction des modèles orthopédagogiques. Dans cette optique, les exercices de l'auteur ne me sont d'aucune utilité. Par contre, il a été intéressant de lire les critiques qu'elle fait sur les méthode d'apprentissage de la lecture.

8) Observation des difficultés dans certaines activités de pré-lecture et de lecture par l'enseignant de 2ième année

par Louise Langevin-Cusson

Cette recherche, d'après l'auteur, vise à fournir à l'enseignant d'une 2ième année, un outil de travail simple lui permettant d'observer ses élèves sur les plans de l'apprentissage de la lecture et de certains pré-requis.

L'auteur a élaboré un test collectif à partir des tests individuels suivants:

- développement de la perception visuelle de Marianne Frostig
- les carrés de Claude Chassagny
- orientation droite-gauche de Piaget-Head
- batterie prédictive d'Inizan
- rythme de Mira Stambak
- mémoire de signes diversement orientés de Borel-Maisonny
- batterie de lecture d'Inizan
- dictée de sons de Borel-Maisonny
- labyrinthe de Porteus.

La recherche établit des liens entre les prérequis et la lecture; entre les résultats des sujets au test collectif et leurs résultats au test de lecture orale d'Inizan; entre les résultats des sujets au test collectif et leur réussite scolaire ultérieure.

La recherche montre une relation modérée entre la Batterie Prédictive d'Inizan et la réussite au test collectif.

Si le test collectif contient des données facilement utilisables pour notre étude il n'est pas approprié dans sa totalité. De plus l'utilisation de son test, l'analyse des résultats et leurs conclusions ne vont pas dans le sens de notre approche.

9) Evaluation continue et examens précis de docimologie de Gilbert Landsheere a été un livre intéressant à lire en terme de critique de la mesure en éducation. Il favorise l'orientation d'ensemble de notre étude et notre jugement qualitatif des outils appropriés.

10) La compréhension et l'apprentissage de Frank Smith a été un outil de base dans ma critique des ouvrages antérieurs spécialement en ce qui concerne les critères d'évaluation d'un test prétendant mesurer la compréhension en lecture.

Conclusion

Nous sommes arrivée à la conclusion qu'il n'existe rien de disponible sur le marché qui puisse être utilisé tel quel pour cette étude. Nos objectifs étant tout autant spécifiques que nos enfants, nous débouchons sur l'éventualité de construire nous-mêmes un outil approprié. Cet outil ne pouvant se construire en dehors des besoins réels des enfants-cibles de notre étude, il nous apparaît nécessaire d'identifier ces besoins avant de procéder à l'élaboration d'un test pré-expérimental de progrès en lecture qui sera suivi d'un test de progrès en lecture corrigé au moyen de la pré-expérimentation.

Nous osons toutefois envisager les éléments de base de ce test. Nous servant des données recueillies à l'intérieur des tests de notre revue littéraire et de ceux que nous nous servons en clinique orthopédagogique de l'Université de Montréal, dirigée par Mia Toker, nous comptons élaborer un test contenant les processus de base impliqués en lecture tels:

1) La discrimination visuelle

2) la discrimination auditive.

3) le décodage:

au moyen: a) d'une liste de mots à 1,2 et 3 syllabes

ou b) d'un test de type Cloze visant le décodage

ou c) de a) et b) à la fois

4) la compréhension

au moyen d'un test de type Cloze visant la compréhension

5) la motivation à lire

(si possible)

2. En mesure d'adaptation

La mesure d'adaptation est problématique dans cette recherche en termes de critères d'adaptabilité des enfants-cibles. Les normes sont relatives d'un professeur à un autre. Nous avons cherché chez deux auteurs un outil approprié.

1) Observation et Analyse expérimentale du comportement de Pierre-Paul Gagné, M.A. Psychologue (8)

Ce guide conçu pour les enseignants propose quelques techniques d'observation issues d'un schéma d'intervention de type behavioral. Nous avons retenu la technique d'enregistrement d'intervalle. Cette technique peut-être relativement facile à utiliser lorsque le groupe-classe ou groupe-rééducation est occupé à compléter une tâche. Ce type d'observation est basé sur le principe d'enregistrement par intervalle de temps. Le temps d'observation peut varier quant au nombre de minutes consacrées à observer aussi bien qu'au nombre de fois que l'on veut faire de l'observation pendant une séquence temporelle.

2) Hyperactivité-inhibition. Un guide d'intervention par Gilles Gagné, Réal Montambault, Georges Ouellet et Jean Archambault (9).

Le fascicule essaie de cerner la dynamique objective des comportements et propose un schéma d'intervention simple, spécialement dans le but d'aider les enfants présentant des comportements d'hyperactivité et d'inhibition.

L'ouvrage est donc orienté vers le traitement behavioral d'enfants mésadaptés, dans le but de diminuer les comportements sociaux non appropriés et l'augmentation des comportements appropriés.

Conclusion

Nous n'avons pas pour objectif un traitement de ce type mais nous pensons qu'en fonction de la résolution d'un problème d'apprentissage à l'intérieur des modèles fondamentaux un enfant donné pourrait présenter une certaine évolution adaptive qui serait différente d'un modèle à l'autre en terme de diminution de comportements mésadaptés.

En fonction de cette hypothèse nous pensons retenir des trois grilles présentées par les auteurs de hyperactivité-inhibition, la grille 1 (grille de comportements des élèves: hyperactivité, une adaptation de la grille Becker et al. 1967 qui présente sept classes de comportements sociaux généralement observables en classe. Ces comportements sont codés et regroupés par catégorie avec description détaillée.)

Les catégories sont: déplacement, activités motrices, activités étrangères, émission de bruits, dérangement des voisins, commentaires et bruits vocaux, bavardage.

Nous vous fournissons ci-dessous le code, le nom de la catégorie et la description détaillée de chacune des catégories telles qu'elles ont été décrites en page 7 de l'étude ci-haut mentionnée.

I. Grille de comportements des élèves

Hyperactivité

Code	Nom de la catégorie	Description
1	Déplacements	Quitte sa chaise et sa table (il doit faire au moins un pas); court; saute, sautille; se promène; prend un chemin qui n'est pas le plus court pour aller faire corriger son travail ou pour revenir à sa place.
2	Activités motrices	Tourne la tête (minimum: 2 secondes et 90° et plus); se berce (minimum 2 mouvements); se met à genoux sur sa chaise; balance les pieds, se lève, se couche sur la table; renverse la tête. Tout comportement moteur non approprié impliquant un mouvement des membres autre que les mains seules.
3	Activités étrangères	Ignore les questions ou les directives du professeur; fait autre chose que ce qui est demandé comme lire une page de lecture autre que celle que l'enfant doit lire; cherche quelque chose dans son pupitre; regarde un autre enfant qui lui parle; est le dernier à sortir le matériel pédagogique de son pupitre alors que l'activité est déjà commencée; regarde le professeur quand il doit travailler à une tâche spécifique (minimum: 2 secondes): dans le cas où l'observateur n'est pas certain si le comportement a duré au moins 2 secondes, celui-ci doit être inclu.
4	Emission de bruits	Tapote avec un crayon, une règle ou un autre objet; tape les pieds ou les mains contre la table, la chaise ou le plancher. Les bruits qui semblent être involontaires sont aussi notés. Il faut que l'observateur entende le bruit. Catégorie non valable dans le cas où l'enfant tourne les pages d'un livre ou d'un cahier.
5	Dérangement des voisins	Touche au voisin; prend un objet du voisin; touche au pupitre du voisin; il ne doit pas y avoir un comportement verbal présenté par l'enfant: si l'élève-cible touche au pupitre pendant plusieurs intervalles, on cote (5).
6	Commentaires et bruits vocaux	Répond sans lever la main; fait des commentaires sans qu'aucune question n'ait été posée; interpelle le professeur; pleure; chante; siffle; rit à haute voix; tousse fort et sans nécessité. Le comportement ne doit pas être dirigé vers un enfant en particulier.
7	Bavardage	Parle avec un ou plusieurs enfants quand il n'est pas permis de le faire. Inclure le bavardage qui ne provoque pas nécessairement une réponse d'un pair. Dans le cas où le contenu verbal n'est pas entendu par l'observateur, il faut que l'enfant regarde celui à qui il s'adresse; sinon, on cote (6). Si l'enfant-cible ne parle pas, on cote (3).
8	Autres	Ecoute les explications du professeur; exécute les tâches demandées; demande des questions appropriées. Tout intervalle de 10 secondes où il y a absence de comportements non appropriés; tout comportement d'attention indiquant que l'enfant est attentif à la tâche demandée.

Nous ajoutons que cet outil nécessite également l'établissement d'une table "d'experts" pour juger de l'opportunité des catégories et de leur description en terme de signification de mésadaptation à l'intérieur de notre champ expérimental. L'outil sera donc ajusté s'il y a lieu et pré-expérimenté. De plus nous avons l'intention de retenir la technique d'enregistrement par intervalle de temps telle que nous l'avons décrite ci-haut.

3. En sociométrie

Nous avons jugé approprié d'ajouter un 3ième outil de mesure évaluative des modèles fondamentaux. Le test sociométrique et de perception sociométrique permettront de mesurer l'importance de l'organisation sociale et la place occupée par les enfants-cibles à l'intérieur des modèles et fournira des éléments de connaissance de la manière dont les relations sont perçues par ces mêmes enfants dans les modèles fondamentaux. (10). Ces tests viendront confirmer ou induire les conclusions dues aux autres mesures. Ces tests permettront d'amplifier les conclusions positives ou d'ajouter aux doutes qui apparaîtront.

1) Choix des critères

a) Nous nous servirons de la méthode de G. Bastien. Il s'agira de définir au moins trois critères: socio-groupe, psycho-groupe et selon l'objectif (voir articles de Marcel St-Jacques dans l'Enfant exceptionnel p. 19) et de laisser ouvert le nombre de choix et rejets afin de nous permettre de travailler statistiquement les données recueillies.

b) Il faudra élaborer le protocole nécessaire pour les enseignants.

c) De tels tests exigeront une rencontre de formation avec les professeurs impliqués afin que les résultats soient valables.

2) Préparation du matériel

Ce sera un long travail qui relèvera de la compétence de Marcel St-Jacques et qui accepte cette collaboration

- préparation des feuilles réponses
- préparation des matrices
- préparation du tableau de calcul de valeur des indices, etc...

3) Option

Nous avons l'intention d'ajouter au test sociométrique, un test de perception sociométrique, cependant il est possible que nous abandonnions le 2ième en fonction de sa nécessité si jamais le premier devenait suffisamment représentatif.

IX - PROSPECTIVES DE LA MESURE EN DEUXIEME ANNEE

IX - PROSPECTIVES DE LA MESURE EN DEUXIEME ANNEE

Considérant la problématique particulière à cette étude, telle que nous l'avons décrite précédemment, nous pensons que la mesure et l'évaluation telles qu'elles ont été objectivées dans le projet initial demeurent un projet audacieux et pratiquement impossible comte tenu d'une part de la période de deux ans que nous sommes tenus, en principe de respecter et d'autre part de l'échantillon "mesurable" non suffisamment représentatif.

Dans ce contexte la suggestion du C.O.P.I.E. de réorienter l'étude nous est apparue pertinente. Nous avons donc proposé de la poursuivre au moyen d'une méthode qualitative. Conséquemment, nous présentons au chapitre suivant et en guise de conclusion, un projet de réorientation de l'étude, lequel pourra permettre de comparer les mérites respectifs des principaux modes d'intervention de la formule en D.P.

X - CONCLUSIO.4

Evaluation des modèles en dénombrement flottant

Présentation de la recherche pour

1980-1981

Note liminaire

Nous avons présenté en 1979, pour une subvention par le M.E.Q. à C.O.P.I.E., un projet d'étude sur la formule du dénombrement flottant. Cette étude prévoyait étendre ses activités sur trois ans mais comptait, tout de même, fournir déjà certaines conclusions utilisables après la deuxième année de son déroulement.

Nous partions pour ce faire d'une problématique où l'argument central s'appuyait sur le fait de l'existence d'un nombre minimum de modèles d'intervention et qui laissait croire à la possibilité d'une analyse scientifique de ces modèles afin de les scruter en profondeur et de les comparer. Nous aurions pu ainsi, proposer un ou des modèles à retenir.

Cette première année bouleversa énormément nos croyances et nous força à modifier nos objectifs et notre approche. Trois considérants doivent être ici soulignés:

- Le milieu scolaire, comme tout milieu humain, est dynamique et certains évènements, non prévisibles, peuvent l'influencer et venir compliquer, souvent de façon irrémédiable, la situation prévue et présenter une réalité fort différente de celle connue au départ. Ainsi nous avons vécu à la C.E.C.M. durant l'année scolaire 1979-1980, deux périodes de grèves qui ont agi directement sur l'échéancier mais qui ont aussi modifié le climat de travail.

- Plusieurs professeurs ont présenté face à cette recherche un haut niveau de méfiance s'appuyant sur la peur d'être personnellement jugés et sur le doute que de telles approches puissent apporter des changements bénéfiques pour le milieu. Ainsi seulement 57 des 110 professeurs ont répondu au questionnaire et plusieurs de ces derniers ont refusé de s'identifier.

- Le contenu des questionnaires analysés nous oblige de constater que pour ces 57 professeurs nous avons en main 63 modèles différents. Afin de serrer de près ce matériel nous pourrions ne retenir que les

- modèles les plus employés. Cette démarche retient 14 modèles fondamentaux et nous avions décidé d'étudier les 5 principaux. De plus, si nous voulons respecter le plan proposé, nous aurions à construire nous-mêmes le test de progrès en lecture, car notre analyse des outils existants n'en retient aucun pertinent.

Une réévaluation du calendrier nous amène à proposer d'échelonner d'une année l'étude afin de couvrir le tout. Malgré l'intérêt de ce nouveau plan de travail certaines inquiétudes persistent. L'échantillonnage est peut-être trop faible pour permettre une conclusion scientifiquement irréfutable et le prolongement d'une année peut être refusé et remet en cause les efforts déployés jusqu'à aujourd'hui et le travail important déjà abattu.

Nouvelle démarche

L'étude de la présente année (1979-1980) en plus d'avoir fait ressortir clairement, malgré les transformations d'approche proposées, l'ambivalence de plusieurs professeurs au plan de la collaboration présente de façon éloquente la complexité d'application de la formule. Nous avons un tableau significatif et détaillé des modèles utilisés dans le milieu. Nous avons recueilli d'autres renseignements pertinents mais le tout est quand même statique. Nous n'avons pas la dynamique qui sous-tend l'utilisation de ces modèles, nous n'avons pas identifié les obstacles qui se présentent et les éléments qui facilitent l'action rééducative. Nous n'avons aucun jugement de la part des agents impliqués: enfants, enseignants, parents, directions, professionnels non enseignants, etc... Nous croyons donc utile, pertinent et nécessaire, nous appuyant sur les données recueillies et sur les réactions provoquées, de proposer une deuxième étape s'assimilant plus à la méthode qualitative de recherche qu'à la méthode quantitative telle que proposée dans notre premier projet.

Objectif

Il s'agira donc d'approcher le milieu afin d'y recueillir e plus d'informations possibles sur le vécu de la formule du dénombrement flottant, de comparer les données recueillies, de les interpréter et enfin fournir le modèle ou les modèles idéals qui suggèreront les dimensions à conserver, les correctifs à apporter et les ajouts à privilégier.

Méthode[1]

Contrairement à l'analyse quantitative que nous pensions développer et qui voulait explorer les relations existantes à l'intérieur d'un ensemble restreint de variables sur un ensemble de cas représentatifs de notre population, nous envisageons plutôt recenser le plus grand nombre possible de composantes ou de facteurs considérés susceptibles d'expliquer le phénomène afin de faire le tour de la question. Il s'agit donc d'enregistrer et de décrire tous les aspects possibles objectifs et subjectifs des milieux approchés afin dans un deuxième temps de tirer de cette description les éléments et les relations significatives permettant de bâtir un modèle soit un ensemble relié d'hypothèses pouvant expliquer cette même réalité.

> "Il ressort donc que l'élaboration du modèle est le résultat d'un mouvement analytique qui oscille constamment entre le général et le particulier, celui-ci étant mis de l'avant pour faire saisir la logique sous-jacente de celui-là. Si un cas est unique, il ne l'est jamais tout à fait et ce double statut ouvre ainsi la voie à la construction d'un modèle pouvant prétendre à la validité et à la généralisation au plan théorique"[2]

Le premier projet, s'il approchait le milieu, le faisait en définissant lui-même l'implication du milieu. Cette nouvelle façon de faire nous propose d'approcher le milieu mais pour le regarder vivre, pour sonder les raisons et les sentiments qui sous-tendent l'organisation et les actions, pour mesurer autant les frustrations que les espoirs. Cette approche, si elle est tributaire pour une grande part des humeurs du milieu, prévoit quand même une démarche structurée par le choix des instruments d'investigation.

---

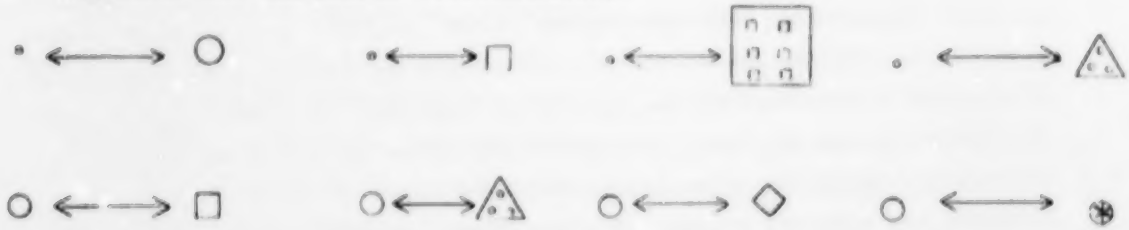
(1) Une bonne partie de ce texte est inspirée de COURNOYER, Monique et CRESPO, Manuel, "Ecole polyvalente et inadaptation" la méthode qualitative en sciences humaines, C.E.C.M. Montréal, Avril 1978.

(2) Op. cit.

Les instruments

Enquête sur le terrain à l'aide de l'observation directe

Même s'il semble prouvé que l'observation participante serait la formule privilégiée afin d'approcher le milieu, nous croyons que le facteur temps rend impossible l'emploi de cette technique. Nous optons donc pour une observation directe et systématique. A l'aide des données recueillies durant cette première année d'étude, nous établirons une grille d'observation. Comme il sera assez facile d'enregistrer par l'enquête une foule de données objectives, l'observation s'attardera beaucoup à enregistrer les dimensions relationnelles:



De plus une telle formule permettra de saisir l'impromptu, de décrire l'inattendu et l'apparition spontanée de certaines situations ou faits non prévus.

L'observation devra donc permettre un relevé objectif d'une situation, genre photographie de l'évènement, elle devra être dénuée d'éléments subjectifs apportés par l'observateur, elle devra présenter l'état émotif et les expressions non-verbales des sujets impliqués. Au plan technique le rapport devra fournir le temps et le lieu de l'observation, définir clairement le vu et entendu, les déductions et les jugements de valeurs fournis par l'observateur.

S'appuyant sur le matériel existant nous devons donc compter sur la présence de plus d'un observateur.

L'entrevue

Si l'observation directe est appelée à fournir un matériel extrêmement important, la technique de l'entrevue permet une approche différente et qui peut recueillir certains éléments essentiels que la seule technique de l'observation ne pouvait fournir. De plus cet instrument favorise l'investigation auprès de personnes, touchées ou impliquées indirectement par la formule, mais qui n'y sont pas directement actives: parents, directions, autres professeurs, etc... Notons enfin que ce genre de rencontres privilégiées permet des contenus, rarement verbalisés devant ses subordonnés, ses pairs ou ses supérieurs, mais plus facilement exprimés à une personne jugée neutre et objective mais quand même réceptive. Nous opterons donc pour quatre types d'entrevues:[1] libres - d'exploration - individuelles, libres - d'exploration - de groupe, dirigées - centrées - de groupe, dirigées - centrées - individuelles.

Reliée à l'observation directe cette méthode d'approche nous fournira les informations nécessaires et nous atteindrons ainsi le point de saturation nécessaire à une bonne analyse de cas.

---

(1) Pour une description plus complète de ces types d'entrevues voir TREMBLAY, Marc-Adélard, Initiation à la recherche dans les sciences sociales, McGraw-Hill, Editeurs, 425p. - Montréal 1968.

XI - REFERENCES

- BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES -

(1) Mothe, Jean-Claude. L'évaluation par les tests dans la classe de français. Hachette, Paris et Larousse 1975, 144 p.

(2) Lobrot, Michel. Lire avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture (D-OR-LEC) Ed. ESF. Paris 1976, 107 p.

(3) Inizan, André et Alice. L'évaluation du "savoir lire" au cours préparatoire. Armand Colin, Coll. Bourrelier, Paris 1972, 64 p.

(4) Smith, Frank. La compréhension et l'apprentissage, traduit et adapté par Alain Vézina, Ed. HRW. Montréal 1979, 279 p.

(5) Landsheere, Gilbert. Evaluation continue et examens - précis de docimologie. Education 2000.

(6) Langevin-Cusson, Louise. Observation des difficultés dans certaines activités de pré-lecture par l'enseignement de 2ième année. Thèse de maîtrise présentée à l'U. de M. (section Orthopédagogie) en 1976).

(7) Vaillancourt, Louise. Expérience pédagogique auprès de garçons en difficulté de lecture. Thèse de maîtrise présentée à l'U. de M. (section Orthopédagogie) en 1976).

(8) Gagné, Piere-Paul, M.A. Psychologue. Observation et Analyse expérimentale du comportement..... un guide pour les enseignants. C.S. St-Exupéry, Sept. 1974.

(9) Gagné, Gilles, Réal Montambault, Georges Ouellet, Jean Archambault. Hyperactivité - inhibition. Un guide d'intervention. Modif, C.E.C.M. Mars 1978.

(10) Moreno, J.L. Fondements de la sociométrie. Traduit par H. Lesage et P.H. Mancorps. Sec. Ed. P.U.F. Paris 1970.

Autres ouvrages consultés

1) Québec français mars 1979. Le nouveau programme de français au primaire.

2) L'enfant exceptionnel. Vol. 2 no 2; Vol 3 no 1 1966. Deux articles sur la sociométrie et le groupe par Marcel St-Jacques, B. péd., Ps. Pd. de la C.E.C.M.

(1) B.Q.A.L. Bilan qualificatif de l'apprentissage de la lecture par Francine Campeau - Filion et Gaston Gauthier, P.U.Q. Québec 1978.

(2) California. Tests de lecture. Adaptation française du California Reading test par A. Dehant. Editest, Bruxelles 4.

(3) L'Echelle Composite. cf. L'évaluation du "savoir lire" de André et Alice Inizan.

(4) D-OR-LEC. cf. Lire de Michel Lobrot.

(5) B.E.L.C. Un Q. C.M. cf. L'évaluation par les tests ... de Mothe.

(6) TESTS de la C.E.C.M.. Tests de rendement en français du Service des Projets éducatifs - Mesure et Evaluation. De la 1ère à la 6ième année.

ANNEXE - I

EXPLICATION DES FONCTIONS ET RESPONSABILITES PROPRES A L'INSTITUTEUR SPECIALISE EN REEDUCATION
(8-1.03 décret 3811-72)

L'instituteur spécialisé en rééducation est soumis à toutes les tâches inhérentes à la fonction d'enseignement. Son acte pédagogique est toutefois spécialisé, c'est-à-dire adapté à la difficulté ou aux difficultés d'apprentissage des élèves.

Lorsque les élèves en difficulté d'apprentissage doivent être réunis par groupes homogènes dans des classes de maturation (attente) ou de récupération, l'instituteur spécialisé en rééducation devient le titulaire de cette classe à l'instar de tous les autres titulaires.

Lorsque les élèves identifiés sous la rubrique "déviation au niveau des apprentissages"* peuvent bénéficier d'un support pédagogique spécialisé (correction - rééducation) tout en bénéficiant en quasi totalité du régime pédagogique des élèves dits "normaux" ou "réguliers", leur enseignement s'inscrit dans la formule du dénombrement flottant. Nonobstant les règles qui régissent cette formule, l'instituteur spécialisé en rééducation assume alors la tâche suivante, en conformité avec l'article 8-1.03 du décret 3811-72, tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires et commissions régionales :

I- L'instituteur spécialisé doit dispenser auprès des élèves qui ont été identifiés comme étant en difficulté spécifique d'apprentissage (légère ou grave) les mesures pédagogiques correctives appropriées dites de rééducation.

II-Les groupes d'élèves sont constitués d'élèves normalement assignés à des classes dites "régulières".

* ou "troubles d'apprentissage".

III- La grandeur du groupe varie dépendant du degré de la rééducation, de l'intensité ou de la gravité du trouble spécifique, de l'homogénéité du groupe d'élèves en égard à leur difficulté.

IV- L'instituteur spécialisé, dans l'accomplissement de sa tâche de rééducation, procèdera à l'instar des autres instituteurs, mais avec les instruments et les techniques pédagogiques qui lui sont propres, aux évaluations pédagogiques nécessaires à l'orientation et à la détermination de son enseignement, nécessaires également pour mesurer le degré de la récupération ou de la rééducation.

V- L'instituteur spécialisé doit réserver le cinquième de sa tâche hebdomadaire pour établir avec les différents instituteurs, titulaires des élèves soumis à la rééducation, une communication consultative au sein même de la classe du titulaire du ou des élèves concernés et pendant les activités d'apprentissage courantes.

VI- L'instituteur spécialisé doit tenir à jour et mettre à la disposition du directeur de l'école et des autres instituteurs concernés, un rapport fidèle des activités d'apprentissage, de formation et des phases de rééducation de chacun des élèves.

VII- L'instituteur spécialisé doit établir et maintenir les liaisons nécessaires à son travail de rééducation avec les professionnels non enseignants: conseiller pédagogique, conseiller en enfance inadaptée, psychologue, conseiller d'orientation, etc...

Il est à noter que l'horaire de tout instituteur spécialisé en rééducation est celui prescrit par le niveau des élèves auprès desquels il enseigne.

ANNEXE II

LA REEDUCATION PAR LA FORMULE DU DENOMBREMENT FLOTTANT

La formule appelée, dans des circulaires administratives, "formule du dénombrement flottant", n'est pas en soi une norme ou une disposition normalisée. Plutôt, c'est l'utilisation d'une norme (rapport maître-élève) conçue pour fournir à l'élève en difficulté d'apprentissage le maximum de services spécialisés sans pour autant le sortir de son milieu normal. Elle favorise et permet l'intégration maximale de l'élève en difficulté en ajoutant à l'école une personne ressource spécialisée, dite: rééducateur.

Appliquée au groupe des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, elle est implantée principalement à l'élémentaire. Toutefois,nonobstant la présentation par la commission scolaire d'une proposition spécifique, le ministère de l'Education accepte de considérer l'application de la formule du dénombrement flottant à des groupes d'élèves de niveau secondaire, surtout si les élèves sont aux prises avec des difficultés spécifiques d'apprentissage, tout en étant aptes à s'inscrire à la majorité des cours de ce niveau.

Au niveau élémentaire, la formule ne peut être appliquée inconsidéremment à tous les groupes d'enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage: il faut que l'élève puisse déjà suivre les activités d'apprentissage avec ses camarades inscrits dans des groupes réguliers.

Essentiellement, la formule consiste à favoriser l'élève en difficulté d'apprentissage, de périodes de rééducation dispensées par un rééducateur spécialisé, à des groupes variables d'élèves (groupes généralement restreints).

En dehors de ces périodes de rééducation, l'élève réintègre son groupe normal et poursuit le programme régulier. Le professeur dit "régulier" assume l'ensemble des activités d'apprentissage inscrites au programme. Toutefois, il peut compter sur la collaboration du rééducateur à qui il est demandé de conserver une relation positive et étroite avec le titulaire ceci pour coordonner et intégrer les moments de rééducation spécifique à toutes les activités d'apprentissage. A cette fin, le rééducateur doit inscrire dans ses activités professionnelles, en plus des séances de rééducation, des activités de consultation et de concertation avec le professeur dit "régulier".

Pour la réussite de cette formule, certaines conditions doivent être respectées.

- Le directeur de l'école doit être informé des objectifs et des modalités de cette formule de rééducation. Son engagement doit être actif et non passif ou simplement tolérant.

- Toute l'équipe des professeurs doit également être informée de tous les aspects de cette formule et s'engager à collaborer à sa réalisation.

- Le rééducateur doit être pleinement qualifié, c'est-à-dire spécialisé dans la rééducation de troubles spécifiques d'apprentissage: formation de niveau universitaire (1er cycle au moins) en pédagogie, secteur enfance inadaptée ou orthopédagogie; concentration minimum de trente (30) crédits spécifiquement consacrés à la rééducation.

Cette exigence relative à la qualification spécialisée est essentielle puisqu'on lui confiera des élèves dont la difficulté d'apprentissage a déjà résisté ou résiste aux meilleures méthodes et techniques de la pédagogie dite "normale" appliquées par les meilleurs titulaires.

Nonobstant les conditions ci-avant décrites, la rééducation des difficultés d'apprentissage par la formule du dénombrement flottant doit être perçue comme une ressource nouvelle et positive au sein de l'école et ainsi, recevoir un accueil positif de la part de toute l'équipe des enseignants d'une école, le principal en tête.

Toutefois, bien que ce soit malheureux, il arrive que certains professeurs de la classe dite "régulière" ou leurs représentants n'acceptent pas d'emblée d'augmenter leur charge de travail pour se donner collectivement une ressource nouvelle aussi essentielle, sinon davantage, que les arts plastiques ou les arts rythmiques. Il est possible, en utilisant intelligemment les rapports maîtres-élèves, d'éviter aux professeurs du secteur dit "régulier" un accroissement exagéré de sa charge habituelle de travail.

Voyons un exemple pour le niveau élémentaire. Pour le secondaire, il suffira d'utiliser la même approche mathématique.

Position du problème

Un rééducateur spécialisé peut hebdomadairement dispenser des mesures de rééducation appropriées à au moins trente (30) élèves. Ceci lui permet quand même de consacrer une partie de son temps pour les rencontres avec les maîtres du secteur dit "régulier".

Supposons une école de six cents (600) élèves. Dans cette école, ont été regroupés soixante (60) élèves dont les observations et les évaluations ont révélé des difficultés spécifiques d'apprentissage.

Calcul du nombre de professeurs

600 élèves, rapport 1:27 • 22 enseignants

540 élèves dit "réguliers" (1:27) = 20 enseignants

60 élèves en difficulté d'apprentissage (1:15) • 4 enseignants

Total: 24

Répartition des ressources humaines

Par l'application des différents rapports maîtres-élèves, sont admissibles vingt-quatre (24) enseignants.

Puisque, selon la formule du dénombrement flottant, les six cents (600) élèves sont tous confiés aux enseignants du secteur régulier, il est possible, si aucune autre entente n'est acceptée, de confier les six cents (600) élèves à vingt-deux (22) enseignants, tout comme cela serait en vertu du rapport 1:27.

Les 23e et 24e enseignants obtenus par l'application du rapport 1:15 deviennent les rééducateurs spécialisés qui s'ajoutent à l'équipe de l'école pour les activités de rééducation.

En résumé, l'identification de soixante (60) élèves en difficulté d'apprentissage permet d'embaucher quatre (4) enseignants (1:15). Quand chacune des parties concernées consent à la formule du dénombrement flottant, deux (2) des quatre (4) postes d'enseignants sont donnés au secteur régulier et deux (2) des postes sont affectés à l'engagement de rééducateurs spécialisés. Le ministère n'exigera de qualifications spécifiques et appropriés que pour ces deux (2) rééducateurs spécialisés.

Il est possible que les nombres d'élèves impliqués dans un calcul semblable ne permettent pas toujours un partage aussi équilibré (2 + 2). Il serait dommage alors que l'équipe des enseignants d'une école ou d'une commission scolaire et/ou leurs représentants se retranche derrière une position irréductible comme par exemple celle de refuser de redistribuer quinze (15) ou trente (30) élèves au sein de cinq mille (5000) ou six mille (6000) élèves parce que le calcul défavorise le secteur régulier d'une petite fraction. Advenant que le secteur dit "régulier" demeure intransigeant, le secteur "enfance inadaptée" devra se contenter de l'excédent relativement au nombre d'enseignants calculés selon les rapports 1:27 ou 1:26.5 et 1:15. Les enfants en difficulté d'apprentissage devront se contenter et obtenir le maximum des ressources-enseignants (rééducateur) obtenues après ce calcul froidement mathématique. Je souhaite seulement que cela ne se produise pas.

Le Directeur du Service de l'enfance inadaptée

CT/cb

CLEMENT THIBERT

3 juillet 1973.

ANNEXE III

RECHERCHE AUPRES DES PROFESSEURS EN DENOMBREMENT FLOTTANT

QUESTIONNAIRE

1. RENSEIGNEMENT GENERAUX

1.1 Nom de l'école _____

1.3 Région _____ 1.2 Tél.: _____

1.4 Nom du directeur de l'école _____

1.5 Nom de l'adjoint (s'il y a lieu) _____

2. IDENTIFICATION DU REPONDANT ET EXPERIENCE

2.1 Nom _____

2.2 Dernier diplôme obtenu _____

2.4 Autre formation pertinente _____ 2.3 Année _____

_____

2.5 Votre expérience totale dans l'enseignement:

Années d'expérience dans l'enseignement

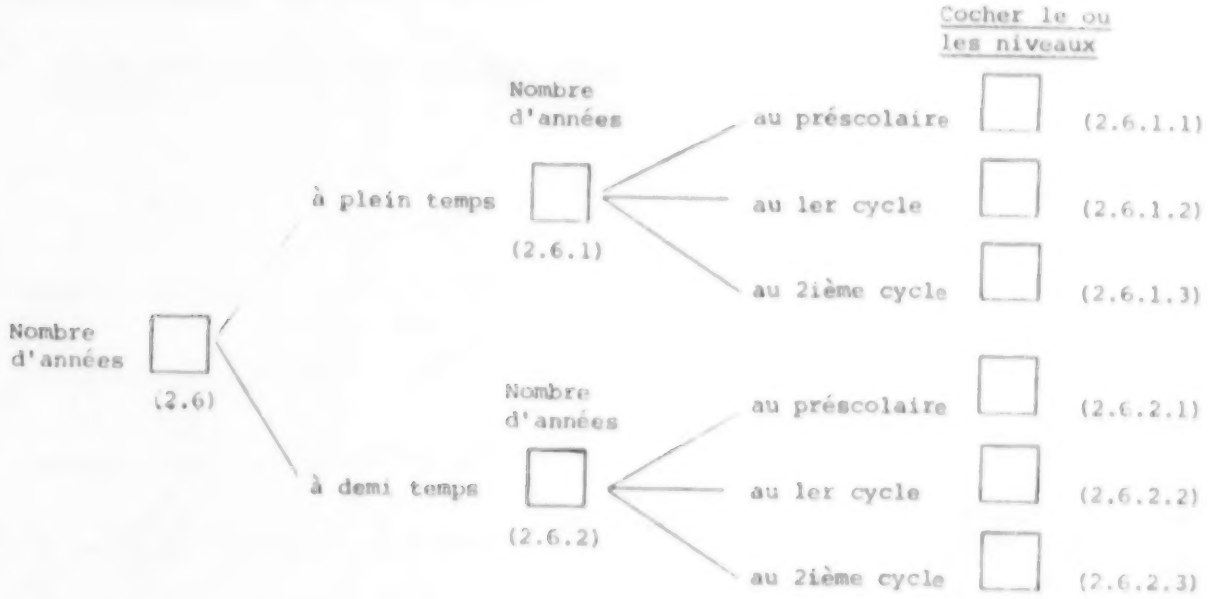
- au préscolaire ☐ (2.5.1)
- au 1er cycle ☐ (2.5.2)
- au 2ième cycle ☐ (2.5.3)
- autres (s'il y a lieu) et expliquer: _____ (2.5.4)

_____

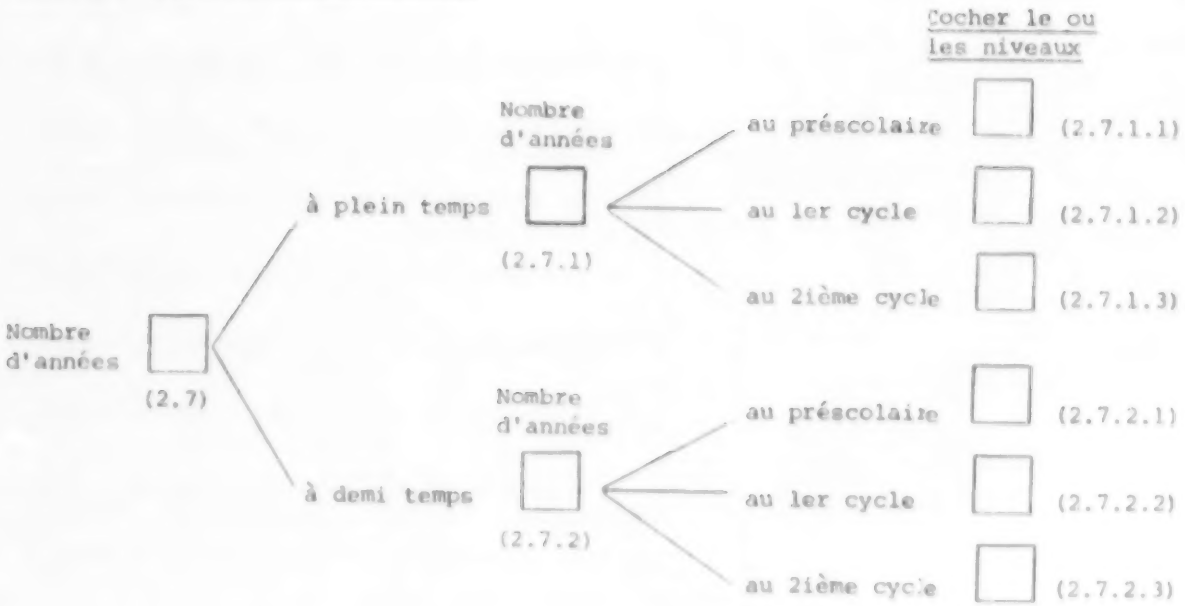
_____

Total ☐ (2.5)

2.6 Votre expérience comme professeur en dénombrement flottant dans votre école.

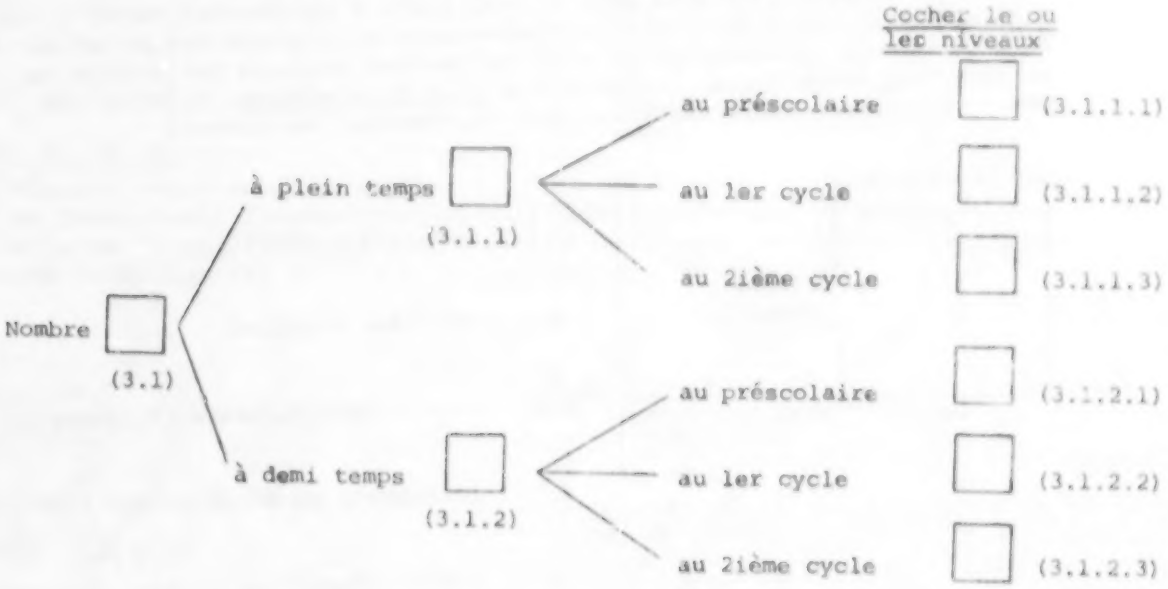


2.7 Votre expérience antérieure comme professeur en dénombrement flottant dans une autre ou d'autres écoles.



3. AUTRES INTERVENANTS

3.1 Autres professeurs en dénombrement flottant dans votre école
(consulter, s'il y a lieu, la liste officielle qui vous a été fournie)



3.2 Autre professeurs (que ceux déjà identifiés)

Nombre de professeurs au préscolaire régulier ☐ (3.2.1)

Nombre de professeurs au préscolaire accueil ☐ (3.2.2)

Nombre de professeurs primaire régulier ☐ (3.2.3)

Nombre de professeurs au primaire accueil ☐ (3.2.4)

Nombre de professeurs spécialistes de matière ☐ (3.2.5)

Nombre de professeurs en orthopédagogie (3.2.6)
(inclure ici les prof. "soutien" ou "ressource") ☐

Nombre de professeurs de l'Opération Renouveau ☐ (3.2.7)

4. ELEVES

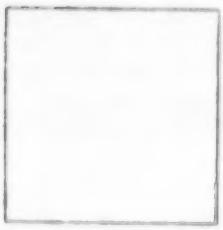
Total des élèves inscrits à votre école. (au 30 septembre 1979) ☐ (4)

5. MODELES DE SERVICE UTILISES PAR LES PROFESSEURS EN DENOMBREMENT FLOTTANT

Description des modèles de service en dénombrement flottant

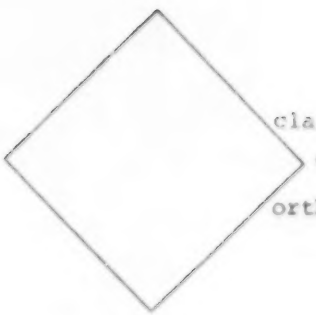
Représentation du ou des modèles

Nous avons dessiné 13 signes afin de vous aider à représenter votre ou vos modèles. Choisissez les signes correspondants et disposez-les autant de fois qu'il vous sera nécessaire pour représenter votre ou vos modèles de service dans votre école. Si vous avez plus de 4 modèles, utiliser les feuilles blanches supplémentaires pour représenter les autres.



classe régulière

groupe de rééducation



classe en orthopédagogie

professeur régulier

un élève régulier

sous-groupe d'élèves réguliers

professeur en dénombrement flottant

élèves identifiés en dén. flottant

sous-groupe d'élèves identifiés en D.F.

élève en orthopédagogie

professeur en orthopédagogie (préciser s'il s'agit d'un ortho ou d'un professeur "soutien", cf. exemples 2,5,6 p.5)

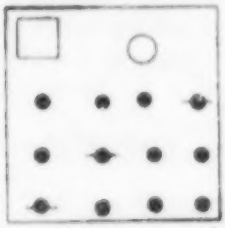
professeur spécialiste de matière (préciser la spécialité, cf. exemple 3 p.5)

autre intervenant (identifier son statut, cf. exemple 6 p.5)

N.B.: Vous avez en page 5,6 exemples de modèles. Beaucoup d'autres peuvent être représentés au moyen de ces signes.

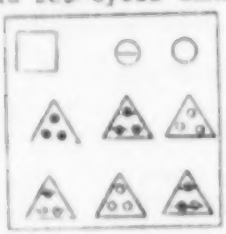
Voici à titre d'exemples

Exemple no 1
(au préscolaire dans 2 classes)



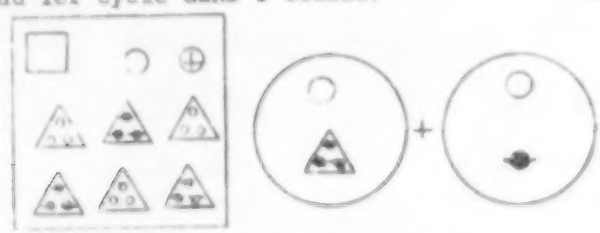
Le professeur régulier et le professeur en dénombrement flottant travaillent dans une classe régulière avec des enfants du régulier et du D.F.

Exemple no 2
(au 1er cycle dans 2 classes)



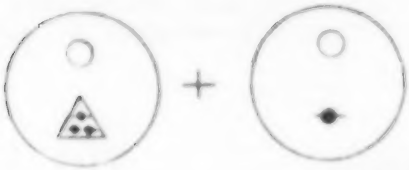
Un professeur régulier plus un professeur "soutien" ⊖ plus un professeur D.F. travaillent dans une classe regulière auprès de sous-groupes d'enfants rég. plus D.F.

Exemple no 3
(au 1er cycle dans 1 classe)



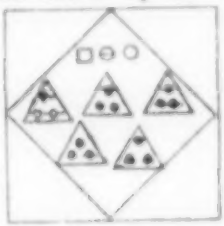
Une équipe de professeurs composée d'un rég., d'un D.F. et d'un professeur d'éducation physique ⊕ travaille dans une classe régulière auprès de sous-groupes d'enfants rég. et D.F.. De plus le professeur en D.F. regroupe quelques élèves en D.F. ou les voi individuellement.

Exemple no 4
(au 2ième cycle dans 3 classes)



Les enfants en D.F. sont retirés des classes régulières et regroupés par le professeur D.F. ou pris individuellement.

Exemple no 5
(au 2ième cycle dans 1 classe)



Classe d'ortho intégrée. Un professeur régulier plus un professeur en ortho plus un professeur en D.F. travaillent auprès d'enfants rég. plus ortho plus D.F.

Exemple no 6
(au 1er et 2ième cycles)

Classe en orthopédagogie

Un professeur en D.F. plus un professeur en ortho plus un psycho-éducateur ⊛ travaillent auprès d'enfants en orthopédagogie.

5.1 1er MODELE

Remarques: _____
(s'il y a lieu)

_____

_____

_____

_____

_____

5.1.1 Ce modèle que vous avez représenté
(cocher la ou les cases)

(5.1.1.1)	(5.1.1.2)	(5.1.1.3)
a été imposé	est le résultat d'un travail d'équipe du personnel de l'école auquel vous avez participé	est celui que vous avez proposé

5.1.2 Ce modèle
(cocher la ou les cases)

(5.1.2.1)	(5.1.2.2)	(5.1.2.3)
convient à votre personnalité	ne convient pas à votre personnalité	vous vous y êtes adapté(e)

5.1.3 PROGRAMMES - METHODES - INSTRUMENTS

Dans vos interventions en français ou en mathématiques, dites si vous suivez le même programme, utilisez les mêmes méthodes et les mêmes instruments que le professeur régulier. Dans le cas contraire, expliquez en quoi le programme, les méthodes ou les instruments sont différents.

PROGRAMMES (contenu d'apprentissage)

5.1.3.1 En français

Si semblables cocher ici	Si différents expliquer en quoi
ler modèle ☐ (5.1.3.1.1)	_____ (5.1.3.1.2)

5.1.3.2 En mathématiques

Si semblables cocher ici	Si différents expliquer en quoi
ler modèle ☐ (5.1.3.2.1)	_____ (5.1.3.2.2)

METHODES

5.1.3.3 En français (Ex.: Sablier, Borel-Maisonny - Dynamique, Bussière, personnel... etc.)

Si semblables, cocher ici	Si différents, dites en quoi
ler modèle ☐ (5.1.3.3.1)	_____ (5.1.3.3.2)

METHODES

5.1.3.4 En mathématiques (Ex.: Cuisenaire, moderne, personnel,.. etc.)

Si semblables, cocher ici		Si différents, dites en quoi
ler modèle ☐	(5.1.3.4.1)	_____ (5.1.3.4.2)
		_____
		_____

INSTRUMENTS

5.1.3.5 En français (Ex.: Table d'écoute, vidéo, cahiers d'exercices, fiches, jeux, etc...)

Si semblables, cocher ici		Si différents, dites en quoi
ler modèle ☐	(5.1.3.5.1)	_____ (5.1.3.5.2)
		_____
		_____

5.1.3.6 En mathématiques (Ex.: Jeux éducatifs, labo de maths, etc...)

Si semblables, cocher ici		Si différents, dites en quoi
ler modèle ☐	(5.1.3.6.1)	_____ (5.1.3.6.2)
		_____
		_____

5.2 2ième MODELE (s'il y a lieu)

Remarques: _____
(s'il y a lieu)

_____

_____

_____

_____

_____

5.2.1 Ce modèle que vous avez représenté
(cocher la ou les cases)

☐ (5.2.1.1)	☐ (5.2.1.2)	☐ (5.2.1.3)
a té imposé	est le résultat d'un travail d'équipe du personnel de l'école auquel vous avez participé	est celui que vous avez proposé

5.2.2 Ce modèle
(cocher la ou les cases)

☐ (5.2.2.1)	☐ (5.2.2.2)	☐ (5.2.2.3)
convient à votre personnalité	ne convient pas à votre personnalité	vous vous y êtes adapté(e)

5.2.3 PROGRAMMES - METHODES - INSTRUMENTS

Dans vos interventions en français ou en mathématiques, dites si vous suivez le même programme, utilisez les mêmes méthodes et les mêmes instruments que le professeur régulier. Dans le cas contraire, expliquez en quoi le programme, les méthodes ou les instruments sont différents.

PROGRAMMES (contenu d'apprentissage)

5.2.3.1 En français

Si semblables, cocher ici	Si différents expliquer en quoi
2ième modèle ☐ (5.2.3.1.1)	_____ (5.2.3.1.2)
	_____
	_____

5.2.3.2 En mathématiques

Si semblables, cocher ici	Si différents expliquer en quoi
2ième modèle ☐ (5.2.3.2.1)	_____ (5.2.3.2.2)
	_____
	_____

METHODES

5.2.3.3 En français (Ex.: Sablier, Borel-Maisonny - Dynamique, Bussière, personnel ... etc.)

Si semblables, cocher ici	Si différents expliquer en quoi
2ième modèle ☐ (5.2.3.3.1)	_____ (5.2.3.3.2)
	_____
	_____

METHODES (suite)

5.2.3.4 En mathématiques

Si semblables, cocher ici	Si différents expliquer en quoi
2ième modèle ☐ (5.2.3.4.1)	_____ (5.2.3.4.2)
	_____
	_____

INSTRUMENTS

5.2.3.5 En français (Ex.: Table d'écoute, vidéo, cahiers d'exercices, fiches, jeux, etc...)

Si semblables, cocher ici	Si différents, dites en quoi
2ième modèle ☐ (5.2.3.5.1)	_____ (5.2.3.5.2)
	_____
	_____

5.2.3.6 En mathématiques (Ex.: Jeux éducatifs, labo de maths, etc...)

Si semblables, cocher ici	Si différents, dites en quoi
2ième modèle ☐ (5.2.3.6.1)	_____ (5.2.3.6.2)
	_____
	_____

5.3 3ième MODELE (s'il y a lieu)

Remarques: _____
(s'il y a lieu

_____

_____

_____

_____

_____

5.3.1 Ce modèle que vous avez représenté
(cocher la ou les cases)

☐	☐	☐
(5.3.1.1)	(5.3.1.2)	(5.3.1.3)
a été imposé	est le résultat d'un travail d'équipe du personnel de l'école auquel vous avez participé	est celui que vous avez proposé

5.3.2 Ce modèle
(cocher la ou les cases)

☐	☐	☐
(5.3.2.1)	(5.3.2.2)	(5.3.2.3)
convient à votre personnalité	ne convient pas à votre personnalité	vous vous y êtes adapté(e)

5.3.3 PROGRAMMES - METHODES - INSTRUMENTS

Dans vos interventions en français ou en mathématiques, dites si vous suivez le même programme, utilisez les mêmes méthodes et les mêmes instruments que le professeur régulier. Dans le cas contraire, expliquez en quoi le programme, les méthodes ou les instruments sont différents.

PROGRAMMES (contenu d'apprentissage)

5.3.3.1 Français

Si semblables, cocher ici	Si différents, expliquer en quoi
3ième modèle ☐ (5.3.3.1.1)	_____ (5.3.3.1.2)

5.3.3.2 En mathématiques

Si semblables, cocher ici	Si différents, expliquer en quoi
3ième modèle ☐ (5.3.3.2.1)	_____ (5.3.3.2.2)

METHODES

5.3.3.3 En français (Ex.: Sablier, Borel-Maisonny - Dynamique, Bussière, personnel ... etc.)

Si semblables, cocher ici	Si différents, expliquer en quoi
3ième modèle ☐ (5.3.3.3.1)	_____ (5.3.3.3.2)

METHODES (suite)

5.3.3.4 En mathématiques (Ex.: Cuisenaire, moderne, personnel ... etc.)

	Si semblables, cocher ici	Si différents, dites en quoi	
3ième modèle	☐ (5.3.3.4.1)	_____	(5.3.3.4.2)
		_____	
		_____	

INSTRUMENTS

5.3.3.5 En français (Ex.: Table d'écoute, vidéo, cahiers d'exercices, fiches, jeux, etc...)

	Si semblables, cocher ici	Si différents, dites en quoi	
3ième modèle	☐ (5.3.3.5.1)	_____	(5.3.3.5.2)
		_____	
		_____	

5.3.3.6 En mathématiques (Ex.: Jeux éducatifs, labo de maths, etc...)

	Si semblables, cocher ici	Si différents, dites en quoi	
3ième modèle	☐ (5.3.3.6.1)	_____	(5.3.3.6.2)
		_____	
		_____	

5.4 4ième MODELE (s'il y a lieu)

Remarques: _____
(s'il y a lieu)

_____

_____

_____

_____

_____

5.4.1 Ce modèle que vous avez représenté
(cocher la ou les cases)

☐ (5.4.1.1)	☐ (5.4.1.2)	☐ (5.4.1.3)
a été imposé	est le résultat d'un travail d'équipe du personnel de l'école auquel vous avez participé	est celui que vous avez proposé

5.4.2 Ce modèle
(cocher la ou les cases)

☐ (5.4.2.1)	☐ (5.4.2.2)	☐ (5.4.2.3)
convient à votre personnalité	ne convient pas à votre personnalité	vous vous y êtes adapté(e)

5.4.3 PROGRAMMES - METHODES - INSTRUMENTS

Dans vos interventions en français ou en mathématiques, dites si vous suivez le même programme, utilisez les mêmes méthodes et les mêmes instruments que le professeur régulier. Dans le cas contraire, expliquez en quoi le programme, les méthodes ou les instruments sont différents.

PROGRAMMES (contenu d'apprentissage)

5.4.3.1 En français

Si semblables, cocher ici		Si différents, expliquer en quoi	
4ième modèle	☐ (5.4.3.1.1)	_____	(5.4.3.1.3)
		_____	
		_____	

5.4.3.2 En mathématiques

Si semblables, cocher ici		Si différents, expliquer en quoi	
4ième modèle	☐ (5.4.3.2.1)	_____	(5.4.3.2.2)
		_____	
		_____	

METHODES

5.4.3.3 En français

Si semblables, cocher ici		Si différents, expliquer en quoi	
4ième modèle	☐ (5.4.3.3.1)	_____	(5.4.3.3.2
		_____	
		_____	

METHODES (suite)

5.4.3.4. En mathématiques

Si semblables, cocher ici		Si différents, expliquer en quoi	
4ième modèle	☐ (5.4.3.4.1)	_____	(5.4.3.4.2)
		_____	
		_____	

INSTRUMENTS

5.4.3.5 En français (Ex.: Table d'écoute, vidéo, cahiers d'exercices, fiches, jeux, etc...)

Si semblables, cocher ici		Si différents, dites en quoi	
4ieme modèle	☐ (5.4.3.5.1)	_____	(5.4.3.5.2)
		_____	
		_____	

5.4.3.6 En mathématiques (Ex.: Jeux éducatifs, labo de maths, etc...)

Si semblables, cocher ici		Si différents, dites en quoi	
4ième modèle	☐ (5.4.3.6.1)	_____	(5.4.3.6.2)
		_____	
		_____	

5.8 Ajouter (s'il y a lieu) sur cette page, toute autre modalité de service que vous n'avez pu représenter en page 6 (no.5.1), en page 9 (no.5.2), en page 12, (no,5.3), en page 15 (no.5.4).

5.6 Description de votre modèle idéal (s'il y a lieu)

Si vous en aviez la possibilité, quel autre modèle vous semblerait plus indiqué.
Représentez ce modèle en utilisant les mêmes signes que ceux du no 5 et expliquez-le. Vous pouvez le décrire par des mots si vous le préférez ainsi.

5.6.1 Modèle idéal représenté par des signes (au choix)

5.6.2 Explications de ce modèle (s'il y a lieu)

5.6.3 Modèle idéal décrit par des mots (au choix)

5.7 Responsabilité de la définition du modèle de service.

Vous souhaiteriez pour l'avenir que le modèle de service soit:

(cocher la ou les cases)

☐ (5.7.1)	☐ (5.7.2)	☐ (5.7.3)
défini par la direction de l'école	défini par une équipe du personnel de l'école	laissé à la responsabilité du professeur en dénombrement flottant

6. ENFANTS - TEMPS

Votre tâche se situe généralement à l'intérieur des activités suivantes: évaluation (testing), intervention (rééducation), animation, rencontres, construction d'instruments, projets, etc...
Et vous partagez votre temps à l'intérieur de ces activités.

En ce qui concerne l'évaluation et l'intervention, faites et inscrivez dans les cases appropriés le total moyen du nombre d'enfants vus par semaine (indiquer la fraction s'il y a lieu) et la moyenne d'heures par semaine exprimée en pourcentage pour chacune des deux activités.
(cf. page 22)

ATTENTION, VOUS DEVREZ REPARTIR LE 100% DE VOTRE TEMPS SUR TOUTES LES ACTIVITES CONSECUTIVES A VOTRE TACHE

Evaluer le plus objectivement possible et indiquer dans la case le contenu en heures par semaine de votre 100%.

Contenu en heure par semaine du 100% ☐

(6)

6. DISTRIBUTION DU TEMPS A L'INTERIEUR DE LA TACHE

(L'ensemble de la tâche est représentée ici par le 100%)

		%				Nombre moyen enf./sem.		Temps moyen par sem. en %	
Partie de la tâche consacrée à l'évaluation (testing) (6.1)	Préscolaire	6.1.1	A l'intérieur de la classe	Français	sous-groupe		a)		i)
					collectif		b)		j)
				Mathématiques	sous-groupe		c)		k)
					collectif		d)		l)
	1er cycle	6.1.2							
	2ième cycle	6.1.3	A l'extérieur de la classe	Français	individuel		e)		m)
					sous-groupe		f)		n)
				Mathématiques	individuel		g)		o)
					sous-groupe		h)		p)
Partie de la tâche consacrée à l'intervention (rééducation) (6.2)	Préscolaire	6.2.1	A l'intérieur de la classe	Français	sous-groupe		a)		i)
					collectif		b)		j)
				Mathématiques	sous-groupe		c)		k)
					collectif		d)		l)
	1er cycle	6.2.2							
	2ième cycle	6.2.3	A l'extérieur de la classe	Français	individuel		e)		m)
					sous-groupe		f)		n)
				Mathématiques	individuel		g)		o)
					sous-groupe		h)		p)

(suite du tableau sur la page suivante)

Partie de de la tâche consacrée à d'autres activités

(6.3)

- animation ☐ 6.3.1
- rencontres ☐ 6.3.2
- Construction d'instruments ☐ 6.3.3
- projets ☐ 6.3.4
- autres ☐ 6.3.5 identifier _____

Total = 100%

(6.1+ 6.2+ 6.3)

Le temps de la tâche répartie selon les niveaux

(6.4)

- préscolaire ☐ 6.4.1
- 1er cycle ☐ 6.4.2
- 2e cycle ☐ 6.4.3

Total = 100%

7. FORMATION

7.1 Suite à votre expérience vous pouvez dire que votre formation de professeur en dénombrement flottant vous a bien préparé(e)

	oui	non	ne s'applique pas
au préscolaire	☐ a.	☐ a.	☐ a.
au premier cycle (en français)	☐ b.	☐ b.	☐ b.
au 2ième cycle (en français)	☐ c.	☐ c.	☐ c.
au 1er cycle (en mathématiques)	☐ d.	☐ d.	☐ d.
au 2ième cycle (en mathématiques)	☐ e.	☐ e.	☐ e.
	(7.1.1)	(7.1.2)	(7.1.3)

7.2 Si vous avez coché une ou plusieurs cases dans la colonne des non, expliquer en quoi il y a eu manque dans votre formation.

8. LES REUNIONS

(cocher la ou les case(s) correspondante(s) quelle que soit la politique actuelle de votre région à ce sujet).

8.1 Les réunions en dénombrement flottant sont:

très utiles ☐ (8.1.1)

peu utiles ☐ (8.1.3)

utiles ☐ (8.1.2)

inutiles ☐ (8.1.4)

8.2 Ces réunions devraient avoir lieu: (Ne répondez pas à cette question si vous avez coché (8.1.4)

1jr/sem. (4jrs/mois) ☐ (8.2.1)

1jr/mois ☐ (8.2.3)

1jr/2sem. (2jrs/mois) ☐ (8.2.2)

jamais ☐ (8.2.3)

8.3 Quel a été le sujet traité en réunion qui vous est apparu le plus utile?

9. REMARQUES PERSONNELLES

Si vous le désirez, ajouter toute autre information qui vous semblerait utile pour améliorer la formule actuelle en dénombrement flottant.

(utiliser cette feuille et la suivante)

APPENDICE

Nous avons colligé du questionnaire et regroupé en Appendice des données complémentaires. Ces données présentées en 9 tableaux fournissent des renseignements utiles sur:

1) la formation et l'expérience des professeurs en D.F. (tableau no 9)

2) le choix du ou des modèles courants (tableau no 10)

3) les programmes en D.F. comparés à ceux du professeur régulier (tableau no 11)

4) les méthodes en D.F. comparés à celles du professeur régulier (tableau no 12)

5) les instruments en D.F. comparés à ceux du professeur régulier (tableau no 13)

6) la responsabilité de la définition du modèle de service (tableau no 14)

7) le temps de la tâche répartie selon les niveaux (tableau no 14)

8) la formation (tableau no 16)

9) les réunions (tableau no 17)

Tableau no 9

Formation et expérience des professeurs en D.F. (qt. no 2)

Formation acquise: Diplôme obtenu	Formation en cours	Expérience dans l'enseignement	Expérience en D.T. n.: 51
Bacc. ortho.: 27	Bacc. spéc. en inad.: 3	0 - 4 ans: 9	1 an : 13
Bacc. spé. en inad: 11	Maîtrise en inad: 1	5 - 9 : 7	2 ans: 6
Maîtrise en ortho: 2	Bacc. en ortho.: 2	10-14 : 17	3 : 12
Brevet B: 3	Maîtrise en ortho.: 1	15-19 : 12	4 : 6
Bacc. en pédag.: 1	Maîtrise en péd.: 1	20-24 : 5	5 : 5
Cert. rééd.: 1	Bacc. ens. présc. élém: 1	25-29 : 2	6 : 3
Brevet C: 1	Bacc. en sexologie: 1	30 et plus: 2	7 : 6
Autres: 7			8 ans et plus: 5
		moyenne: 13.22	moyenne: 4.03

Tableau no 10

Choix du modèle courant (qt no 5)

Modèles	Professeurs	5.1: Ce modèle représenté: 1/ a été imposé	2/ est le résultat d'un travail d'équipe	3/ est celui que vous avez proposé	4/ 2+3	5.2: Ce modèle 1/ convient à votre personnalité	2/ ne convient pas à votre personnalité	3/ vous vous y êtes adapté(e)	4/ aucune des réponses 1-2-3
1e	57 / 100%	10 / 17,54%	22 / 38,59%	22 / 38,59%	3 / 5,26%	48 / 84,21%	1 / 1,75%	8 / 14,03%	
2e	56 / 98.24	7 / 12,28%	19 / 33,33%	29 / 50,87%	1 / 1,75%	46 / 80,7%		8 / 14,03%	2 / 3,5%
3e	40 / 70.17	4 / 7,01%	17 / 29,82%	19 / 33,33%		35 / 61,4%		4 / 7,01%	1 / 1,75%
4e	21 / 36.84	2 / 3,5%	12 / 21,05%	7 / 12,28%		19 / 33,33%	1 / 1,75%	1 / 1,75%	
5e	12 / 21.05		5 / 8,77%	7 / 12,28%		12 / 21,05%			
6e	6 / 10.52		4 / 7,01%	2 / 3,5%		5 / 8,77%		1 / 1,75%	
Moyenne	32 / 56,14	3,83 / 6,71%	13,16 / 23,07%	14,33 / 25,14%	0,66 / 1,15%	27,5 / 48,24%	0,33 / 0,57%	3,83 / 6,71%	0,5 / 0,87%

Tableau no 11

Programmes (qt no 53)
(contenu d'apprentissage)

N.B.: comparés à ceux du professeur régulier.

Modèles	Professeurs	1. Français				2. Mathématiques			
		1/ semblables	2/ différents	3/ semblables et différents	4/ ne s'applique pas	1/ semblables	2/ différents	3/ semblables et différents	4/ ne s'applique pas
1e	57	45 / 78,94%	4 / 7,01%	5 / 8,77%	3 / 5,26%	31 / 54,38%		1 / 1,75%	25 / 43,87%
2e	56	38 / 66,66%	13 / 22,80%	2 / 3,5%	3 / 5,26%	23 / 40,35%	4 / 7,01%	1 / 1,75%	28 / 49,12%
3e	40	26 / 45,61%	7 / 12,28%	1 / 1,75%	6 / 10,52%	14 / 24,56%	2 / 3,5%	1 / 1,75%	23 / 40,35%
4e	21	13 / 22,80%	6 / 10,52%		2 / 3,5%	6 / 10,52%			15 / 26,31%
5e	12	10 / 17,54%	2 / 3,5%			6 / 10,52%	1 / 1,75%		5 / 8,77%
6e	6	1 / 1,75%	4 / 7,01%		1 / 1,75%		1 / 1,75%		5 / 8,77%
Moyenne	32 / 56,14%	22,16 / 38,87%	6 / 10,52%	1,33 / 2,33%	2,5 / 4,38%	13,33 / 23,38%	1,33 / 2,33%	0,5 / 0,87%	16,83 / 29,52%

N.B.: Ne s'applique pas quand le prof. en D.F. fait toute autre activité ou expression corporelle tels les jeux de groupe, les exercices de concentration, de la socialisation, etc... (En maths, n'en fait pas)

Tableau no 12

Méthodes (qt no 53)

N.B.: comparés à celles du professeur régulier

Modèles	Professeurs	3. Français				4. Mathématiques			
		1/ semblables	2/ différents	3/ semblables et différents	4/ ne s'applique pas	1/ semblables	2/ différents	3/ semblables et différents	4/ ne s'applique pas
1e	57	23 40,35%	25 43,87%	5 8,77%	4 7,01%	23 40,35%	6 10,52%		28 49,12%
2e	56	20 35,08%	29 50,87%	4 7,01%	3 5,26%	17 29,82%	6 10,52%	3 5,26%	30 52,63%
3e	40	18 31,57%	15 26,31%	2 3,5%	5 8,77%	13 22,80%	3 5,26%	1 1,75%	23 40,35%
4e	21	12 21,05%	7 12,28%		2 3,5%	8 14,03%			13 22,80%
5e	12	8 14,03%	4 7,01%			6 10,52%	1 1,75%		5 8,77%
6e	6	3 5,26%	2 3,5%		1 1,75%		1 1,75%		5 8,77%
Moyenne	32 56,14	14 24,56%	13,66 23,96%	1,33 3,21%	2,5 4,38%	11,16 19,57%	2,83 4,98%	0,66 1,15%	17,33 30,40%

N.B.: Ne s'applique pas quand le prof. en D.F. fait toute autre activité ou expression corporelle tel les jeux de groupe, les exercices de concentration, de la socialisation, etc... (En maths: n'en fait pas)

Tableau no 13

Instruments (qt no 53)

N.B.: comparés à ceux du prof. régulier

Modèles	Professeurs	5. Français 1/ semblables	2/ différents	3/ semblables et différents	4/ ne s'applique pas	6. Mathématiques 1/ semblables	2/ différents	3/ semblables	4/ ne s'applique pas
1e	57	21 / 36,84%	27 / 47,36%	3 / 5,26%	6 / 10,52%	18 / 31,57%	11 / 19,29%		28 / 49,12%
2e	56	18 / 31,57%	32 / 56,14%	3 / 5,26%	5 / 5,26%	17 / 29,82%	9 / 15,78%		20 / 52,63%
3e	40	15 / 26,31%	21 / 36,84%		4 / 7,01%	9 / 15,78%	8 / 14,03%		23 / 40,35%
4e	21	8 / 14,03%	9 / 15,78%	1 / 1,75%	3 / 5,26%	6 / 10,52%		1 / 1,75%	14 / 24,56%
5e	12	6 / 10,52%	4 / 7,01%	1 / 1,75%	1 / 1,75%	4 / 7,01%	3 / 5,26%		5 / 8,77%
6e	6		5 / 8,77%		1 / 1,75%		1 / 1,75%		5 / 8,77%
Moyenne	32 / 56 14	11,33 / 19,80%	16,33 / 28,64%	1,33 / 2,33%	3 / 5,26%	9 / 15,78%	5,33 / 9,35%	0,16 / 0,28%	17,5 / 30,70%

N.B.: Ne s'applique pas quand le prof. en D.F. fait toute autre activité ou expression tels les jeux de groupe, les exercices de concentration, de la socialisation, etc... (En maths; n'en fait pas).

Tableau no 14

Responsabilité de la définition du modèle de service
(qt no 5.7)

qt no 5.7: Vous souhaiteriez pour l'avenir que le modèle de service soit :

1/ défini par la direction de l'école	2/ défini par une équipe du personnel de l'école..	3/ laissé à la responsabilité du prof. en D.F.	4/ 1 + 2	5/ 2 + 3	6/ 1 + 2 + 3	7/ aucune des rép. 1-2-3
0 / 0%	18 / 31,57%	13 / 22,80%	1 / 1,75%	11 / 19,29%	6 / 10,52%	8 / 14,03%

Enfants - temps (qt no 6)
Il nous a été malheureusement impossible de traiter cette question. Celle-ci étant trop complexe dans son ensemble n'a pas été bien comprise. Les données ne sont pas fiables ou sont absentes dans quelques questionnaires. Nous pouvons toutefois présenter un tableau de la question no 6.4

Tableau no 15

Le temps de la tâche répartie selon les niveaux (qt no 6.4)

Préscolaire	Premier cycle	Deuxième cycle
3,30%	78,03%	18,65%

Tableau no 16

Formation (qt no 7)

qt no 7: Suite à votre expérience vous pouvez dire que votre formation de prof. en D.F. vous a bien préparé(e)

	1/ Oui	2/ Non	3/ Ne s'applique pas	4/ Aucune des rép. 1-2-3
au préscolaire	15 / 26,31%	10 / 17,54%	28 / 49,12%	4 / 7,01%
au premier cycle (en français)	50 / 87,71%	0 / 0%	3 / 5,26%	4 / 7,01%
au deuxième cycle (en français)	31 / 54,38%	7 / 12,28%	16 / 28,07%	3 / 5,26%
au premier cycle (en maths)	35 / 61,40%	7 / 12,28%	12 / 21,05%	3 / 5,26%
au deuxième cycle (en maths)	16 / 28,07%	15 / 26,31%	23 / 40,35%	3 / 5,26%
Moyenne	29,4 / 51,57%	9,75 / 17,1%	16,4 / 28,77%	3,4 / 5,96%

Tableau no 17

Les réunions (qt no 8)

	1/ très utiles	2/ utiles	3/ peu utiles	4/ inutiles	5/ pas d'opinion
8.1 Les réunions en D.F. sont:	22 / 38,59%	27 / 47,36%	6 / 10,52%	0 / 0%	2 / 3,5%

	1/ 1 jr/sem (4 jrs/mois)	2/ 1 jr/2 sem. 2 jrs/mois)	3/ 1 jr/mois	4/ jamais	5/ pas d'opinion
8.2 Ces réunions devraient avoir lieu:	3 / 5,26%	25 / 43,85%	24 / 42,1%	0 / 0%	5 / 8,77%

Achevé d'imprimer à
Québec en mai 1981, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Ministère des Communications
du Québec

28-1490

Mai 1981